



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

El testimonio oral: recurso didáctico para comprender el pasado reciente

Autor/es

ANTONIO ARIAS GÓMEZ

Director/es

IGNACIO GIL DÍEZ USANDIZAGA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Geografía e Historia

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2017-18



El testimonio oral: recurso didáctico para comprender el pasado reciente, de
ANTONIO ARIAS GÓMEZ

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative
Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los
titulares del copyright.

© El autor, 2018

© Universidad de La Rioja, 2018

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

Trabajo de Fin de Máster

**El testimonio oral:
recurso didáctico para
comprender el pasado reciente**

Autor:

Antonio Arias Gómez

Tutor/es: Ignacio Gil-Díez Usandizaga

MÁSTER:

Máster en Profesorado, Geografía e Historia (M03A)

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2017/2018

El testimonio oral:
recurso didáctico para
comprender el pasado reciente

Oral testimony as a teaching
resource to understand
the recent past

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA.

Escuela de Máster y Doctorado.

Máster en Profesorado, Geografía e Historia.

Trabajo de Fin de Máster. Año académico 2017-2018.

Tutor: Ignacio Gil-Díez Usandizaga.

Autor: Antonio Arias Gómez.

Índice

RESUMEN.....	1
1.INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	3
1.1 <i>Justificación</i>	4
2.OBJETIVOS.....	7
3.MARCO TEÓRICO.....	11
3.1. <i>La aportación de las Ciencias Sociales a la educación.....</i>	12
3.2. <i>La aportación de la Historia a la educación.</i>	13
3.3. <i>Las dificultades en la enseñanza de la Historia.....</i>	15
3.4. <i>Las soluciones-alternativas.....</i>	17
3.4.1 <i>Contenidos.</i>	18
3.4.2. <i>Propuestas metodológicas.....</i>	19
3.5. <i>La importancia de un aprendizaje significativo.</i>	24
3.6. <i>La Historia Oral y sus características esenciales.</i>	27
3.7. <i>La metodología de la Historia Oral.</i>	28
3.8. <i>Objetivos didácticos de la Historia Oral.</i>	30
3.9. <i>Historia Oral y Competencias Clave.....</i>	31
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN/ANTECEDENTES.....	33
5. PARTE PRÁCTICA: LA APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ORAL EN EL AULA.	39
5.1. <i>Objetivos.</i>	42
5.2. <i>Contenidos.....</i>	43
5.3 <i>Criterios de evaluación.</i>	43
5.4. <i>Estándares de aprendizaje.</i>	44
5.5. <i>Integración de las Competencias Clave.</i>	45
5.6. <i>Metodología.....</i>	46
5.7. <i>Temporalización y secuenciación.</i>	50
5.8. <i>Recursos.</i>	53
5.9. <i>Atención a la diversidad.....</i>	53
5.10. <i>Evaluación.</i>	54
6.REFLEXIÓN CRÍTICA.....	57
7.CONCLUSIONES.....	59
8. REFERENCIAS.....	63
9. ANEXOS	67

RESUMEN:

El siguiente Trabajo de Fin de Máster se fundamenta en el diseño de un proyecto de innovación didáctica, dirigido a alumnos de segundo curso de Bachillerato, basado en la aplicación de la metodología de la Historia Oral en las aulas. Su implementación permitirá incrementar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que aporta la asignatura de Historia de España a la formación de los estudiantes, mediante su interacción con miembros de generaciones anteriores, facilitando, en cierta medida, el incremento de la cohesión social.

Palabras clave:

Didáctica de la historia, innovación educativa, historia oral, interacción social.

Abstract:

This Master Final Project is based on the design of a teaching innovation proposal oriented to students on their final year of Senior High School, and hinges on the application of Oral History methodology in the classroom. When implemented, it will allow the increment of the conceptual, procedural and attitudinal contents that History of Spain subject grants to the education of the learners, through their own interaction with members of previous generations, aspect that finally would lead to the growth of social cohesion.

Key words:

Didactics of history, educational innovation, oral history, social interaction.

1.INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

La redacción y la presentación de este trabajo se constituyen como el colofón de mi participación como alumno en el Máster de Formación de Profesorado en la Universidad de La Rioja, periodo durante el que he adquirido la formación necesaria en los campos de la sociología, la psicología, la pedagogía y la normativa, tanto a nivel de sistema educativo, como de organización de los centros. A todo ello, cabe añadir el aprendizaje logrado respecto a la investigación y la innovación educativa, al mismo tiempo que he conseguido complementar mis competencias en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la Geografía y la Historia, a partir de los conocimientos y destrezas previos, obtenidos en mis anteriores etapas académicas.

La consecución de todas estas nuevas capacidades, posteriormente, ha permitido su aplicación y contraste de manera efectiva durante la estancia como profesor en prácticas en el centro educativo CEPA Rioja Alta de Santo Domingo de la Calzada, donde he podido verificar la utilidad de los contenidos programados en los módulos formativos del propio Máster, al mismo tiempo que he experimentado vivencialmente otros aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales propiamente dichas, así como de la relación con el resto de componentes de la comunidad educativa.

Antes de pasar a realizar una disertación introductoria sobre las motivaciones que me han incitado a la elección de la materia del proyecto de innovación, a su vez motivación del propio TFM, y asumiendo como necesario plasmar en gran parte el bagaje adquirido en las siguientes páginas, paso a enumerar las partes -y el sentido de las mismas- de lo que se encontrará a continuación.

En primer lugar, se tratará de desarrollar una recapitulación de los objetivos, que tras el periodo de formación teórica y práctica mencionado, considero imprescindibles aplicar en el desempeño de la labor como docente, ajustándolos de manera explícita al sentido del proyecto propiamente dicho.

Posteriormente se pretende mostrar de manera sucinta los fundamentos teóricos que dan sentido al proyecto de innovación, asimilando determinados aspectos de las asignaturas cursadas, relativas al propio proceso educativo.

A continuación, expondré la trayectoria de la Historia Oral como método para obtener una visión del pasado reciente, tanto a nivel académico como a través de la didáctica de la Historia.

La aplicación práctica del diseño del proyecto de innovación didáctica se plasmará seguidamente sobre el esquema de una unidad didáctica, estructurada según los parámetros propios de la programación de una asignatura, en este caso Historia de España de segundo curso de Bachillerato. Su elaboración supone una síntesis curricular, organizativa y metodológica del trabajo previo a la aplicación didáctica de la materia en las aulas. Orientada a alumnos de las primeras etapas de la educación post-obligatoria, cuyas características a nivel de desarrollo personal, de formación y de afinidad hacia el conocimiento del pasado reciente se consideran propicias, se presuponen unas mayores posibilidades de alcanzar el éxito en su aplicación práctica.

Una necesaria reflexión crítica sobre las posibilidades que alberga implícitas el desarrollo material del proyecto, tanto a nivel de las dificultades que pueden desembocar de su puesta en práctica, como del logro satisfactorio de los objetivos previstos, precederá a la formulación final de las conclusiones propias de la elaboración e hipotética ejecución del propio diseño *innovativo*. Dicho corolario recapitulará las capacidades propias desarrolladas en la formulación del propio TFM.

Por último, se referenciará secuencialmente el material utilizado para desarrollar el trabajo en su conjunto y se adjuntarán ciertos documentos, igualmente referenciados, que ayuden a obtener una visión más completa de las ideas expuestas.

1.1 Justificación

Este proyecto se concibe como un complemento didáctico, a través del cual facilitar la comprensión de una época relativamente próxima, objeto de estudio específico en el segundo curso de Bachillerato.

Encuadrada cronológicamente, *grosso modo*, en los años 60 del siglo pasado, la emigración de ciudadanos españoles a varios países de Europa Occidental es abordada en la asignatura Historia de España de manera somera, a pesar de que se estima que dicho fenómeno afectó de manera directa a cerca de dos millones de compatriotas¹-sumando la emigración asistida con la clandestina-. El tratamiento de este trascendente proceso demográfico se afronta, principalmente, desde el punto de vista económico, a partir de las remesas de divisas que, fruto de su trabajo, estos emigrantes consiguieron aportar a la economía de nuestro país.²

Junto con la emigración interior; la apertura a la inversión extranjera- que propició la industrialización- y la interacción cultural - fruto del incipiente turismo- , se constituye como un elemento fundamental para comprender un *pasado reciente*, lleno de luces y sombras que, muy probablemente, sea necesario matizar.

El tratamiento de este fenómeno, desde un punto de vista distante de los factores macroeconómicos y de la convergencia cultural y social hacia los países del norte, plantea una gran oportunidad para desarrollar actividades que posibiliten el conocimiento de esa época. Un tiempo, que aún cuenta con *fuentes vivas*, personas que protagonizaron los movimientos migratorios, con las que profesores y alumnos, seguramente, comparten lazos familiares y de vecindad

Estas dos características -disponibilidad y proximidad- son argumentos favorables que inducen a contar con la participación de dichas personas para desarrollar un *proyecto de investigación* en el aula, que se materializará a través de la edición de una adenda de los respectivos capítulos de los manuales didácticos, redactada desde la recopilación y análisis de varias fuentes orales, lo que incrementará el nivel de contenidos conceptuales de la asignatura. Dicha tarea se realizará partiendo de la selección de diferentes grupos de emigrantes

¹ VILAR, J.B., "Las migraciones españolas a Europa en el siglo XX: algunas cuestiones a debatir", *Migraciones & Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, 1, 2000, p.136.

² Tras desarrollar un estudio prospectivo de los principales libros de texto utilizados para enseñar-aprender la asignatura Historia de España de segundo curso de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de La Rioja, he detectado el escaso tratamiento- prácticamente nulo en algún caso-, de la emigración española a ciertos países europeos producida entre finales de los años 50 y principios de los 70 del pasado siglo, en las obras. Se incluyen los fragmentos de los textos analizados, acotados, en el anexo.

a Europa en los años 60 y su posterior entrevista, aplicando los fundamentos básicos de la metodología propia de la Historia Oral, lo que permitirá potenciar el componente procedimental de la asignatura.

A esto, se debe añadir que la aproximación al fenómeno migratorio y a sus protagonistas, lo que conlleva implícitamente el desarrollo de actitudes que posibilitan la comprensión de la interculturalidad, el respeto por la diversidad y la superación de prejuicios, en la línea de los objetivos asumidos como propios a través de la adquisición de las Competencias Social y Cívica³.

Cabe destacar en este punto que procedimientos y actitudes son contenidos escasamente percibidos por los estudiantes de Historia a lo largo del periodo de Educación Secundaria y el Bachillerato, quedando reflejada la asignatura en el *inconsciente colectivo* como un *amasijo* de personajes ilustres, guerras, descubrimientos y fechas, en todo caso necesarios para comprender secuencialmente el tiempo pretérito.

Durante el periodo de prácticas, he podido corroborar lo que es un *secreto a voces*: los alumnos desean participar –de buena fe– en las clases. Esta participación les resulta motivadora. Y es a partir de esa motivación como se pueden lograr los mayores avances. Este sencillo planteamiento, conlleva que cualquier proyecto de innovación parta desde el estímulo hacia los estudiantes.

Sabemos que los estudiantes son curiosos. Descubrir cosas les resulta, ciertamente, estimulante, siendo el proceso a través del que se desarrolla el descubrimiento una experiencia casi adictiva para ellos: llegar a conocer aquello que no figura específicamente en los libros de texto o que no es propiamente objeto de estudio, puede constituirse como un reto, un aliciente para llegar más allá⁴. Es por eso que se plantea un símil de proyecto de investigación, para fomentar la expresión y la reflexión creativa del propio pensamiento del alumno.

³ El conjunto de los contenidos, así como la integración de las competencias clave en el proyecto, se detallarán más adelante, al desarrollar en profundidad la propuesta de intervención didáctica propiamente dicha.

⁴ A este respecto, desde el punto de vista de la *neuroeducación*, Francisco Mora, afirma: “La curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento.” MORA, F. “Tribuna”, *Educación 3.0*, 18, 2015, p.29.

2.OBJETIVOS.

Los siguientes propósitos se constituyen como una combinación de matizaciones de parte de los fines y objetivos genéricos del propio Bachillerato⁵, según se recogen en el Artículo III, Capítulos 24 y 25 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre⁶, “por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato”, con un repertorio de objetivos que se estiman imprescindibles en una propuesta innovadora en el ámbito del sistema educativo español.

Su ubicación en este apartado, además de orientarnos inicialmente en el sentido que se trata de dar a la actividad diseñada, no les excluye de ser ampliados en la descripción de los objetivos generales perseguidos mediante la aplicación de la Historia Oral en el aula, ni refinados posteriormente en el apartado relativo a los objetivos específicos recogidos en la propuesta de intervención didáctica.

En todo caso, su redacción es una síntesis del propio trabajo, sobre la que engarzar el resto de los capítulos/apartados.

Cabe recordar, igualmente, que la redacción de los objetivos, forma parte del diseño de las propuestas didácticas⁷, etapa previa a su aplicación y su evaluación, labores todas ellas recogidas en el Título III, Capítulo I, Artículo 91 como funciones del profesorado ,desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación⁸, siendo algunas de las características que, tradicionalmente, se utilizan para describir el “oficio de profesor”.⁹

⁵ Considerando que la asignatura Historia de España de segundo de Bachillerato adquiere especial trascendencia en su consecución.

⁶ «BOE» núm. 3, de 03/01/2015.

⁷ Denominadas genéricamente “programación” en el texto, en la función 1.a.

⁸ «BOE» núm. 106, de 04/05/2006.

⁹ Haciendo referencia al mismo capítulo, relativo a las Funciones del Profesorado, resulta conveniente hacer mención, al constituirse este trabajo como un proyecto de innovación educativa, a la función recogida en el punto 1.1, según el cual el profesorado desarrollará “La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente”.

El primer grupo de objetivos guardan estrecha relación con los objetivos de etapa propios del Bachillerato:

- Completar la visión que los alumnos tienen del pasado próximo, en lo temporal y lo espacial.
- Estimular la empatía de los estudiantes, mediante la asimilación de las vivencias de los *no-protagonistas* de la Historia.
- Potenciar las posibilidades del conocimiento histórico como elemento de cohesión social en el ámbito de la educación.

En este aspecto, estas intenciones, entran directamente en relación con el propósito recogido en la apartado H de los objetivos genéricos del Bachillerato: “Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social”.

Respecto a los apartados I: “Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida” y J: “Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos” ... se propugna:

- Desvincular el estudio de la Historia del libro de texto y de la sesión didáctica en el aula, mediante el uso de materiales, técnicas y métodos válidos para obtener una perspectiva histórica, facilitando las labores de investigación¹⁰.

En relación al artículo K, “Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico”, se trata de:

¹⁰ A este respecto, la combinación del primer objetivo de la lista – de carácter conceptual- con este último – orientado al conocimiento metodológico-, entra en estrecha relación con lo que Domínguez denomina *Competencias Históricas*, en correspondencia con términos similares utilizados en países de nuestro entorno. Estas Competencias son: “explicar históricamente hechos del pasado y del presente; utilizar pruebas y fuentes históricas; y comprender la lógica del pensamiento histórico”. DOMÍNGUEZ, J., *Perspectiva histórica y evaluación de competencias*, Barcelona, Graó, 2015, pp. 38-42. La estructura que permite desarrollar de manera práctica dichas competencias, en este caso a través del uso del testimonio oral, y de la explicación contextualizada y por empatía del fenómeno migratorio, constituye la línea maestra del proyecto de innovación presentado.

- Fomentar la participación plena de los alumnos como sujetos activos en la construcción de su aprendizaje.
- Canalizar la concurrencia de trabajos escolares de menor escala en la elaboración de proyectos de investigación de manera cooperativa.

A estas metas de carácter genérico, debemos agregar aquellas que dotan de especial personalidad al proyecto de innovación y orientan el sentido que, al fin y al cabo, se trata de dar a este Trabajo de Fin de Máster.

- Ampliar la *gama histórica* a más agentes objeto de estudio.
- Integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a personas de la familia o del entorno, participantes en diversos episodios de la Historia más reciente, como portadores de la memoria viva.
- Plantear comparaciones de la percepción de determinados hechos o acontecimientos entre determinadas personas, en función de su residencia y condición.
- Incrementar el conocimiento de la cultura y de la Historia contemporáneas de los países de nuestro ámbito geográfico.
- Establecer sinergias con la disciplina geográfica, para obtener una visión más amplia del fenómeno de las migraciones en pos de lograr un aprendizaje significativo.
- Reflexionar sobre el tratamiento que experimentan determinados acontecimientos o fenómenos en los manuales didácticos y en el conjunto del sistema educativo.
- Desarrollar la innovación didáctica desde planteamientos modestos respecto al consumo de recursos materiales.

3.MARCO TEÓRICO.

Las Ciencias Sociales se encuentran firmemente asentadas en el currículo de las diferentes etapas del sistema educativo español.

En la Educación Primaria, forman parte del grupo de las denominadas Asignaturas troncales, que en su conjunto suponen como mínimo un 50% del total del horario (junto con Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Primera Lengua Extranjera). Ya desde las primeras etapas académicas, se hallan orientadas principalmente hacia el estudio de la Geografía Física y Humana y la Historia, adecuándose la secuenciación de los contenidos, en principio, al desarrollo pedagógico de los alumnos.

Centrándonos en el caso de nuestra Comunidad Autónoma, en la Educación Secundaria¹¹, las Ciencias Sociales se integran en la asignatura *Geografía e Historia*, igualmente ubicada en el grupo de asignaturas troncales.

Esta *materia* se distribuye a lo largo de los cuatro cursos, repartiéndose en el horario semanal cuatro horas para los dos primeros y tres para los dos últimos.

- El primer curso hace mayor hincapié en la Geografía Física, por un lado, y la Prehistoria y las primeras etapas de la Historia Antigua, por otro.
- El segundo curso trata sobre la Geografía Humana y, respecto a la Historia, se estudia fundamentalmente el denominado Mundo Clásico y la Edad Media, incluyendo las manifestaciones artísticas más importantes de ambas épocas.
- En tercer curso se estudian aspectos económicos de la Geografía Humana por un lado y la Edad Moderna, de nuevo haciendo hincapié en las principales expresiones artísticas, en esta ocasión del Renacimiento y el Barroco.
- En cuarto curso se trata únicamente la Historia. Desde el fin de Antiguo Régimen, hasta la instauración del mundo globalizado entre finales del

¹¹ Según el Decreto 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja. BOR nº 79, de 19 de junio de 2015.

siglo XX y principios del XXI, dotando a esta última parte de una visión geográfica.¹²

Ya en la primera etapa de la Educación Post-obligatoria, en este caso el Bachillerato¹³, en el primer curso se cursa únicamente la asignatura Historia del Mundo contemporáneo -cuatro horas semanales- en los itinerarios de Humanidades y de Ciencias Sociales.

Finalmente, en el segundo curso de Bachillerato, la asignatura Historia de España -tres horas semanales- es troncal en todas las modalidades. Se incluye, además, la Historia del Arte -cuatro horas semanales- en el itinerario de Humanidades, pudiendo optar además por la Geografía -cuatro horas semanales-. Queda únicamente como opción la Geografía en la modalidad de Ciencias Sociales.

Como vemos, si bien las Ciencias Sociales se encuentran efectivamente recogidas en el currículo, igualmente, se percibe su menguante representatividad según se avanza en las diferentes etapas. Además, se observa una predominancia de la disciplina histórica que acompaña a los alumnos hasta los últimos cursos tanto de la Educación Secundaria, como del propio Bachillerato.

3.1. La aportación de las Ciencias Sociales a la educación.

El estudio de las Ciencias Sociales facilita “preparar a las jóvenes generaciones para que tengan los conocimientos, las habilidades y los valores necesarios para participar activamente en la sociedad”¹⁴ y les permite aprender de las soluciones del pasado, comprender el mundo y pensar en el futuro. Tal es así que se refleja en concurrencia con los objetivos propios de las etapas de

¹² En PRATS, J. “Qué son las Ciencias Sociales”, en PRATS.J. (coord.). *Geografía e Historia: complementos de formación disciplinar*, Barcelona, Graó, 2011, p. 24., su autor plantea que las ciencias sociales en los niveles académicos primarios y secundarios resultan una especie de “cajón de sastre” que a la historia y la geografía añade “algo de antropología y un conglomerado poco definible de cuestiones relacionadas con la formación cívica, con la política, con la economía y el turismo académico”.

¹³ Decreto 21/2015, de 26 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja BOR nº 85, de 3 de julio de 2015.

¹⁴ PAGÉS, J., “¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate”, *Edoxa : series filosóficas*, 14, 2001, p.272.

la Educación Secundaria y del Bachillerato, como se cita en el apartado referente a los objetivos del proyecto.

En cualquier caso, cara a aportar motivos que justifiquen su integración curricular, considerando a las Ciencias Sociales una “unidad cimentada en la diversidad”, constatamos como su orientación deriva hacia el estudio de *lo social*, no de una única ciencia social¹⁵, ya que la propia realidad se estudia desde la diversidad de diferentes disciplinas. Consideradas genéricamente como una forma excepcional para obtener información de la realidad, la explicación de los propios fenómenos sociales que aportan debe incorporar tres elementos principales:¹⁶

- El conocimiento de los individuos participantes en dichos fenómenos y los fines que ellos mismos persiguen.
- Su propio entorno, en especial su contexto social, marco que alberga su modo de actuar y del que deriva la interacción entre sujetos y colectividades.
- La asunción del carácter racional de las determinaciones adoptadas por los individuos, ajenas al azar o la providencia.

Dicha explicación debe ajustarse a los principios básicos de los postulados del método científico, en cuanto a que debe ser objetiva y ofrecer una utilidad explicativa e incluso predictiva.

Profundizando en este sentido y dado que el proyecto presentado hace referencia específica a la asignatura de Historia de España, se detallan aquí los fines educativos propios de la Historia que, como se aprecia, presenta grandes similitudes con los de las Ciencias Sociales en su conjunto.

3.2. La aportación de la Historia a la educación.

El estudio de la Historia, principalmente, debe¹⁷ :

- Facilitar a los estudiantes la comprensión del presente, en tanto que éste se entiende mejor a partir del conocimiento del pasado. A pesar de que

¹⁵ PRATS, J., “Qué son las ciencias sociales...”, p.18.

¹⁶ *Ibíd.*, p.12.

¹⁷ PRATS, J. y SANTACANA, J., “Enseñar historia y geografía .Principios básicos”, en *Enciclopedia General de la Educación*, Vol. 3, Barcelona, Océano grupo editorial, 1998, p. 5

no es la única materia que cuenta con esta capacidad, sí posibilita una visión más profunda y enriquecedora.

- Igualmente, preparar a los alumnos para la vida adulta, sirviendo de marco de referencia para la interpretación de los problemas sociales, relativizando la trascendencia de los acontecimientos diarios, facilitando que puedan adquirir plena conciencia ciudadana.
- Capacitar a los discentes en el conocimiento del pasado, de manera que puedan comprender que los hechos ocurridos tienen más de una causa y diversas consecuencias, además de posibilitarles ubicarlos en su contexto y situarlos secuencialmente. Este conocimiento implica que los alumnos aprendan que en el análisis del pasado se presentan muchos puntos de vista diferentes, sujetos a diversas interpretaciones, al igual que existen formas diversas para obtener y evaluar informaciones sobre el tiempo pretérito. Esto último, implica el aprendizaje del uso de métodos y técnicas de investigación social.¹⁸

En relación con estos objetivos principales, el estudio de la Historia, igualmente:

- Ayuda a conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas, potenciando el sentido de identidad y los valores comunes. Además, sirve para encuadrar esa identidad en relación con ámbitos más generales.
- Facilita la adquisición de sensibilidad por los temas sociales, estimulando el desarrollo de la empatía, como medio para lograr un compromiso cívico.
- Enriquece otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre. En primer lugar, a través de su utilidad como marco para comprender los contenidos de otras asignaturas. En segundo lugar, facilitando el disfrute de todo tipo de manifestaciones o productos culturales, desde el ámbito museístico a los documentales didácticos.

A priori, a un licenciado en Historia el panorama le puede parecer propicio para desarrollar su actividad como docente, asumiendo que se abordan todas

¹⁸ PRATS, J. y SANTACANA, J., "Por qué y para qué enseñar historia" en PRATS, J. (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona, Graó, 2011, p. 24.

las épocas de la Historia de la Humanidad, de forma ordenada y adaptada al grado de madurez de los alumnos, Pero existen factores que hacen que, en realidad, la asignatura de Historia, sea cual sea la época estudiada, genere reticencias entre el alumnado, algo que debe hacernos reflexionar sobre su didáctica y sobre las actividades que podemos desarrollar para mejorarla. Lo que, al fin y al cabo, es el objetivo principal del TFM.

3.3. *Las dificultades en la enseñanza de la Historia.*

Diferentes autores como Joaquín Prats, presentan una visión poco prometedora sobre la aceptación de la Historia entre los estudiantes, como reflejo de la propia sociedad.

En muchos casos, la Historia se presenta como un conocimiento acabado, a través de un formato enunciativo. “El alumnado considera la asignatura de historia y la propia historia una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada.”¹⁹ La propia sociedad la identifica como una forma de sabiduría que requiere de una gran memoria, principalmente para recordar nombres y fechas. Hablamos de problemas, ya pluriseculares, denunciados por Rafael Altamira desde principios del siglo XX.²⁰

Varios factores pueden concurrir al respecto:

- De un lado una deficiencia metodológica en la enseñanza de la materia por parte del profesorado²¹ que presenta un conocimiento acabado, a través de una Historia enunciativa²², como un saber cerrado y concluido basando principalmente su actividad didáctica en el uso del libro de texto
- Porque el propio contexto cultural -la propia sociedad- distorsiona la visión de los alumnos de la disciplina. Por un lado, a través de la transmisión oral del

¹⁹ PRATS, J., “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”, *Revista de la teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 5, 2000, p. 73.

²⁰ “Hasta los últimos años del siglo XIX, y salvo los casos más raros de algunos maestros excepcionales, la enseñanza de la historia nacional estaba reducida a un seco relato cronológico: nombres y hechos de historia política (esencialmente de historia militar) aprendidos de memoria. (...) Por supuesto, este relato carecía de todo atractivo y no llegaba jamás a interesar a los niños”. ALTAMIRA, R., *La enseñanza de la Historia en las escuelas. Volumen I*, Madrid, Imp. de E. Maestre, 1934, p.40. Obtenido en: Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2015. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcbs0n4> [Consulta 6 febrero 2018].

²¹ PRATS, J. “Dificultades...”, p. 74.

²² *Ibíd.*, p. 82.

acervo cultural, que presenta una versión de la Historia estereotipada, diferente a la de los libros de texto, además de identificarla como una disciplina erudita, apartada de su implícita concepción social, asociada al ocio y el entretenimiento.

- A esto debemos añadir la versión predominantemente *presentista* o *contemporaneísta* del estudio del pasado – a pesar de que, en este caso, el proyecto trate precisamente sobre la Historia Contemporánea, con una estrecha vinculación con el presente y es lo que le dota de especial interés -. Este interés por las épocas recientes, resta importancia a tiempos alejados cronológicamente y su tratamiento dificulta la obtención de una visión adecuada, contextualizada del pasado.²³

- Debido al elevado nivel de abstracción que presenta en muchos aspectos, lo que supone evidentes dificultades para los alumnos de los cursos iniciales de la enseñanza, que por sus propias características psicopedagógicas ²⁴precisan una adaptación más intensa²⁵ del temario objeto de estudio.²⁶

- Igualmente, de manera general, el aprendizaje de la Historia, a diferencia de las ciencias experimentales, no posibilita reproducir los hechos del pasado, aunque permite desarrollar trabajos de investigación a partir de fuentes, cuyos resultados tienden a ser más satisfactorios en proporción a la cantidad, calidad y diversidad de las mismas. La dificultad en el desarrollo de estas actividades, a nivel de desconocimiento de la materia y las propias capacidades didácticas de los mismos docentes, muchas veces facilitan su predilección por los libros de texto y las sesiones expositivas de carácter - presuntamente- magistral.²⁷

Además de estas dificultades generales, existen otras de carácter específico:

²³ PRATS, J. “Dificultades...”, p. 78.

²⁴ A pesar de que el grupo de edad de nuestros potenciales alumnos les incluye, en teoría, en la etapa operacional formal según la escala de Piaget, con capacidad para aplicar operaciones mentales a ideas abstractas y para desarrollar un pensamiento lógico y ordenado. Según se expone en: FAIRNSTEIN, G. y CARRETERO RODRÍGUEZ, M. “La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates”. en TRILLA, J. (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Graó, 2007. pp. 177-205.

²⁵ De manera que la labor del docente se oriente a la mediación, de manera que conduzca a los estudiantes hacia la equiparación de dicha capacidad con su máximo nivel de desarrollo posible, en línea de la idea de Zona de Desarrollo Potencial de Vygotsky.

²⁶ PRATS, J. “Dificultades...”, p. 85.

²⁷ *Ibíd.*, p.86.

- El aprendizaje de conceptos históricos, que entran en contradicción con el uso común de los mismos o resultan excesivamente técnicos para el vocabulario-lenguaje habitual, resultando imprescindible dotarlas de su significado histórico.²⁸
- La percepción del tiempo en Historia, respecto a la dificultad para comprender y diferenciar el tiempo cronológico y el tiempo histórico e incluso los propios ritmos de la historia, de manera que se dificulta la representación temporal de los fenómenos.²⁹
- La comprensión de la *multicausalidad* en la explicación histórica, imprescindible para comprender los acontecimientos del pasado³⁰, en estrecha relación con el nivel de desarrollo de los alumnos donde el aprendizaje cíclico no alcanza, únicamente una gradación de la información.
- Y, por último, la localización e identificación de espacios culturales³¹ a nivel de la correcta ubicación mental de lugares distantes, a nivel de modelo de unidad territorial, o perspectiva *occidentalista* en la apreciación de culturas distantes cronológicamente.

3.4. Las soluciones-alternativas.

Superar estas dificultades, implica facilitar al alumnado la adquisición de un *pensamiento histórico* -en la línea de las ideas de Jesús Domínguez expresadas más arriba- a partir de un *conocimiento de la Historia* -en cuanto a qué ocurrió y cuál es el significado de los hechos- y de un *conocimiento sobre la Historia* -cómo se ha construido ese conocimiento-, a través de la comprensión de los conceptos, procedimientos y normas utilizados en su investigación y tratamiento. La aplicación satisfactoria de ambos conocimientos sobre otros contextos, determinará definitivamente la consecución de dicho *pensamiento histórico*³².

²⁸ PRATS, J. "Dificultades..."p.89.

²⁹ *Ibíd.*, p.92.

³⁰ *Ibíd.*, p.93.

³¹ *Ibíd.*, p.94.

³² DOMÍNGUEZ, J., op. cit., pp. 44-46.

Para ello, se considera necesario, por un lado, incluir en los procesos de enseñanza de la disciplina una tipología de contenidos –cuyas facultades se enumerarán a continuación- que, a través de unas estrategias metodológicas determinadas, sirvan de base para la construcción de un aprendizaje significativo de los alumnos. Sobre estos asuntos trata el siguiente apartado.

3.4.1 Contenidos.

Respecto a los contenidos:³³

En primer lugar, deben servir para presentar a la Historia como un sistema de conocimiento en construcción, que favorezca la indagación, la aproximación al método histórico y la propia concepción de la Historia como una ciencia social facultada para analizar la sociedad -no como un saber erudito- y que posibilite “desarrollar la formación histórica en torno al estudio de problemas sociales”³⁴ e históricos, graduados según su nivel de dificultad. Dichos contenidos deben permitir desarrollar capacidades de contenido procedimental, de manera que planteen una disciplina histórica de saberes inacabados y posibilitar un aprendizaje próximo al descubrimiento.

Deben permitir, en todo caso:

- Formularse preguntas sobre el presente y sobre el pasado.
- Deducir hechos, causas o consecuencias elementales.
- Extrapolar situaciones históricas.
- Evaluar las informaciones disponibles.
- Interpretar hechos.
- Clasificar y contrastar fuentes.

³³ Según lo recogido en PRATS, J. y SANTACANA, J., “Los contenidos en la enseñanza de la historia” en PRATS, J.(coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona, Graó, 2011, pp. 31-49.

³⁴ MERCHAN, F.J., “Entre la utopía y el desencanto: innovación y cambio de la enseñanza de la historia en España. 1970-2010” en LÓPEZ, R. (coord.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización, actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza de Historia.*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2011. p.68.

- Cuestionar situaciones o explicaciones sobre los hechos.
- Proponer hipótesis.
- Diferenciar fuentes primarias de secundarias.
- Diferenciar fuentes auténticas de copias.
- Diferenciar los hechos de las ficciones y de opiniones.
- Detectar prejuicios.
- Realizar explicaciones racionales y fundamentadas de los hechos y fenómenos del pasado.
- Orientar la formación hacia el pensamiento social y la adquisición de *raíces identitarias*
- Mostrar las ideas de cambio y continuidad históricos.
- Indagar en la explicación multicausal de los hechos del pasado.

Revisados los contenidos que se estima necesario aportar para mitigar las dificultades que afronta la enseñanza de la Historia, a continuación, pasamos a repasar las estrategias o métodos – en cuanto modelos de actividad- más adecuado para desarrollarlos, de cara a configurar una propuesta solvente de innovación didáctica.

3.4.2. *Propuestas metodológicas.*

Entendiendo método o estrategia como el “camino escogido para llegar a una meta propuesta”³⁵ y considerando, en nuestro caso, definir la meta como el desarrollo satisfactorio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia como materia didáctica, somos conscientes -tanto a través de la experiencia personal como de la instrucción recibida- que existen varios tipos de métodos. Entre los más importantes: los métodos expositivos, los interactivos y los individuales.

A pesar de que se puede desarrollar de manera muy satisfactoria la clase expositiva, dotándola de dinamismo, estableciendo intercambios de preguntas y

³⁵QUINQUER, D., “Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación”, Íber, 40, 2004, p. 7.

respuestas, a menudo un intrincado currículo, carente de flexibilidad, desarrollado por docentes con una formación pedagógica limitada³⁶, produce un efecto adverso en la enseñanza. Este tipo de método didáctico, centrado en la actividad del profesor, además tiende a profundizar en la visión de una Historia principalmente enunciativa, como se cita más arriba. Su eficacia para estimular el pensamiento de orden superior de los alumnos cara a enfrentarse a la resolución de problemas, a facilitarles la toma de decisiones o que les permita desarrollar trabajos que impliquen cierto grado de creatividad³⁷ es, contrastadamente, inferior que la aportada por otros métodos didácticos.

Además, se constituyen como el método predominante en la didáctica en los centros de Educación Secundaria y Bachillerato, en tanto que las aulas cuentan con un número elevado de alumnos y permiten desarrollar la mayor cantidad de contenidos del temario de la asignatura.³⁸ Por ello, a pesar de que cuenta con virtudes propias, siempre y cuando lo vinculemos a una didáctica renovada, se descartan en esta ocasión para diseñar el proyecto de innovación.

Autoras como Quinquer, sugieren que la metodología de las clases de Historia –y Geografía– debe priorizar estrategias basadas en “la cooperación, la interacción y la participación”,³⁹ debido a que éstas posibilitan una construcción *social* del conocimiento, de manera que los alumnos aprendan a razonar y desarrollar un aprendizaje crítico. Igualmente, para combatir la idea de conocimiento acabado, propone enfocar las ciencias sociales como un conocimiento en construcción, permitiendo nuevos enfoques y el desarrollo de otros temas y sus interpretaciones. Para ello, sugiere el trabajo con fuentes primarias en Educación Secundaria y el Bachillerato.

En cualquier caso, estas estrategias suponen una cuidadosa planificación en relación al tiempo necesario para implementarlas o a las formas de constitución de los equipos de trabajo.⁴⁰ Como resultado se potenciará el papel de la propia

³⁶ GIMENO, J., *En busca del Sentido de la educación*, Madrid, Ediciones Morata, 2013, p. 109.

³⁷ BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea, 2006, p. 134.

³⁸ En este sentido, Quinquer hace referencia a la cultura de *taylorismo escolar*, predominante en los centros.

³⁹ QUINQUER, D., op.cit p.9.

⁴⁰ Estos tres últimos puntos: el trabajo con fuentes primarias, la gestión del tiempo para aplicar el proyecto diseñado y la distribución grupal de los alumnos, se constituyen como elementos característicos del proyecto de innovación que se desglosará más adelante.

Historia como una materia que permita a los alumnos situarse cronológicamente, comprender y actuar, tal y como desarrollará en el siguiente apartado.

Partiendo de estas premisas, a partir de este punto se hará hincapié en los métodos específicos aplicados en este proyecto en particular, que entra en relación con varios de ellos, con los que muestra numerosos aspectos en común. En tanto que este trabajo presenta un proyecto de *investigación escolar* dirigido al estudio de caso, las siguientes líneas mostrarán las principales características comunes de cada uno de estos métodos interactivos.⁴¹

El desarrollo de proyectos como método didáctico persigue un contacto directo con el objeto de estudio por parte de los estudiantes y se materializa a través de la plasmación de las conclusiones mediante un producto a modo de documento escrito, una exposición u otros modos de expresión. Supone un intenso trabajo previo por parte del docente, que debe seleccionar adecuadamente el tema del proyecto y planificar los detalles del mismo, planteando una distribución coherente de las tareas. Igualmente debe encargarse de seleccionar el material necesario que permita acceder y clasificar la información. Una vez se ha puesto en marcha, el profesor debe realizar un seguimiento del mismo.

Por su parte, los alumnos desarrollan el proyecto y realizan su exposición, analizándose conjuntamente con el profesor sus resultados, como paso previo a la evaluación del mismo.

Entre sus virtudes, sirve para motivar a estudiantes reacios a las clases expositivas, pasando ellos a la iniciativa mientras trabajan en equipo, de manera autónoma o semiautónoma a partir del suministro de recursos por parte del profesor y su propia colaboración. Al trabajo previo del profesor, deben añadir la búsqueda de información variada y la planificación del desarrollo del trabajo. A nivel académico, posibilita indagar sobre temas reales, mediante la concurrencia de diversas asignaturas, permitiendo globalizar contenidos.⁴²

En caso de que se apliquen metodologías específicas de la disciplina histórica, como el análisis de las fuentes orales, visuales o materiales, sobre un tema preciso, se emulará un trabajo de investigación, *una investigación escolar*. Este

⁴¹ Igualmente, según las propuestas de Dolors Quinquer recogidas en la obra citada.

⁴² QUINQUER, D., op.cit. p. 18.

método permite al estudiante plantearse preguntas, al igual que ofrecer respuestas respecto al asunto presentado, al tiempo que se familiariza con las técnicas que sustentan las ciencias sociales en general y la historia en particular.

Tratándose el caso en cuestión de un proyecto de investigación, cabe destacar aquí qué aspectos deben trabajarse principalmente, sobre un esquema genérico del diseño de un proyecto mostrado líneas arriba, en base al trabajo desarrollado por Miquel Albert, José María Gutiérrez y Concha Fuentes de la Universidad de Barcelona.⁴³

En cuanto a la elección del tema de estudio, este debe suscitar el interés de los discentes de manera que propicie su motivación⁴⁴, cara a facilitar su participación. Resulta igualmente de interés que el tema presente relación con aspectos próximos a la “realidad social, familiar, cultural o geográfica “de los alumnos.⁴⁵

El siguiente paso consiste en el diseño del proyecto inicial, en esta ocasión mediante la participación de los alumnos y el profesor. Se sugiere la redacción de un escueto dossier que presente:

- La definición del tema, los objetivos, las hipótesis y las preguntas iniciales.
- El estado de la cuestión, incluyendo los diferentes tipos de fuentes bibliográficas y documentales.
- La metodología del trabajo de campo y del análisis de los resultados.
- Un calendario de las tareas a realizar, especificando su periodicidad.
- Un índice del propio trabajo que presente su estructura.

El ajuste del trabajo a este esquema implica el desarrollo secuencial de los puntos expuestos en el índice.

Dado por sentado que se ha definido el tema, los alumnos seleccionan los objetivos que persigue el proyecto. El profesor, que al fin y al cabo puede haber

⁴³ ALBERT, M., GUTIÉRREZ, J.M. y FUENTES, C. “La realización de un tema de “investigación” escolar histórico o social”, en PRATS, J., (coord.). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona, Graó, ,2011pp.151-166.

⁴⁴ En la línea del pensamiento de Terrell Bell: “Hay tres cosas que recordar sobre la educación en el aula: La primera es la motivación. La segunda es la motivación. La tercera es la motivación.”

⁴⁵ALBERT, M., GUTIÉRREZ, J.M. y FUENTES, C., op. cit., p.154.

sugerido abiertamente el tema a estudiar⁴⁶, igualmente puede orientar en la formulación de las metas, de manera que se consiga ahorrar tiempo. En esta etapa inicial se definen los fundamentos que sustentan el proyecto, aparte de los objetivos: el conocimiento previo del caso o de casos afines, la disponibilidad de recursos adecuados, la distribución del tiempo para desarrollarlo, el método de tratamiento de los resultados según se obtengan y su posterior materialización en un producto completo.

A continuación, se procede al acceso a las fuentes bibliográficas y documentales que permitirán obtener una visión del tema objeto de investigación. El profesor puede colaborar realizando un cribado inicial de los materiales para facilitar la tarea.

El siguiente paso consiste en adquirir la formación inicial respecto a los procedimientos necesarios para desarrollar el trabajo de campo: análisis de fuentes primarias, de material iconográfico o para la realización de entrevistas, en el caso de tratarse de un estudio orientado a la Historia Oral.

Los autores del texto, citados más arriba, que plantean este esquema de trabajo, en este punto plantean la evaluación del proyecto inicial por parte del departamento de Ciencias Sociales del centro, que deberá realizar la valoración de la viabilidad del mismo.⁴⁷

Para asegurar que el trabajo de campo se desarrolle de acuerdo con la metodología apropiada, en concordancia con los objetivos previstos, se define exactamente la muestra objeto de estudio y se inicia la investigación a partir de la formación metodológica previa. La recogida ordenada de los datos y su clasificación completan esta fase.

A continuación, se procede a la deducción de las conclusiones y la redacción de los resultados. En este sentido, la plasmación escrita puede determinarse en varios formatos. Desde un estudio individualizado o como un complemento de otros trabajos preexistentes, cuyo contenido puede completar.

⁴⁶ Al menos, este es planteamiento que se prevé en el proyecto propiamente dicho.

⁴⁷ Este es un tema interesante sobre el que reflexionar, en tanto que esta valoración aportaría una visión compartida de los compañeros de departamento, al mismo tiempo que incrementaría en demasía el componente burocrático del trabajo.

Dicho texto puede adaptarse a modo de guion, para realizar presentación oral del propio proyecto, que significará una introducción al estado de la cuestión del tema objeto de estudio, una descripción de la metodología aplicada y un resumen de las conclusiones obtenidas, según su trascendencia o su grado de interés.

Es preciso recordar aquí, que la actividad en su conjunto es supervisada en todo momento por el docente, a través de seguimientos de periodicidad previamente establecidos, tanto de manera presencial, como telemática.

3.5. La importancia de un aprendizaje significativo.

Antes de detallar la metodología específica a desarrollar para obtener y procesar los datos que posibilitan la investigación en el proyecto planteado, se trata de recoger aquí los principios rectores que deben dirigir la acción del docente sobre sus alumnos. Estos principios, que deberían aplicarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, toman especial trascendencia a la hora de desarrollar una actividad compleja, desarrollada en común y susceptible, al fin y al cabo, de favorecer la aplicación de los principios de un aprendizaje significativo.⁴⁸

Asumiendo, desde el primer momento, la necesidad de aplicar un enfoque cognitivo a la enseñanza, centrándola en la capacidad de los alumnos para construir de manera activa su propio conocimiento, el papel del profesor debe incidir en la orientación del proceso del enseñanza-aprendizaje. Para ello, debe potenciar las habilidades de aprendizaje y las capacidades cognitivas de los alumnos, para lograr su aprendizaje significativo, tanto en el día a día, como, en especial, a través de las actividades de innovación que plantee en el aula. Este modelo de aprendizaje facilita “formar a nuestros estudiantes en la acción, para que descubran los límites de sus propias teorías, expectativas, aspiraciones y motivaciones y para que, a través de la reflexión en la práctica, aprendan a

⁴⁸ Su inclusión en el trabajo y su desarrollo, tanto en la vida profesional en general, como a través de las particulares actividades didácticas, resultan de *obligado cumplimiento*, mucho más tras reflexionar sobre lo expuesto líneas arriba acerca de las carencias en la formación pedagógica-didáctica de los docentes. En este aspecto, la preparación lograda en los cursos de capacitación, como el Máster que auspicia este trabajo, o a través de métodos autodidactas, puede servir, en gran medida para paliar ese déficit.

tomar decisiones oportunas y a reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones y sus actos”⁴⁹. Que, en definitiva, aprendan a aprender.

El desarrollo de este aprendizaje parte de unas premisas determinadas que permitan llevarlo a buen puerto.

En primer lugar, debe originarse a partir de los conocimientos previos de los alumnos. El inicio de este marco teórico a partir de la distribución de las asignaturas de Ciencias Sociales en las diferentes etapas del currículo académico no ha sido casual: el docente debe conocer exactamente y valorar dichos conocimientos, al igual que el nivel de desarrollo de los estudiantes. Esto resulta de trascendental importancia en los cambios de ciclo académico, en particular en el paso de la Educación Primaria a la Secundaria, al considerar los profesores de Secundaria que los alumnos acceden a la segunda etapa carentes de la formación adecuada.⁵⁰

Siendo, según la teoría del *aprendizaje significativo* de David Ausubel, el propio individuo quien construye su propio aprendizaje, es precisa una predisposición del alumno para aprender de manera significativa. En este sentido debe estar motivado para establecer relaciones entre sus conocimientos previos y las nuevas adquisiciones cognitivas. Dicha motivación puede ser fomentada por el docente a partir de planteamientos didácticos a nivel de actividades y contenidos que tengan sentido para los alumnos⁵¹ —capaces de relacionarlos con su estructura cognitiva de manera sustantiva a partir de ideas previas que posibiliten su anclaje, su asimilación, mental-⁵² e inciten a su participación. La naturaleza de dichos materiales provistos de puntos de anclaje o *subsumidores*

⁴⁹ Cita de John Dewey, en BENEJAM, P. “La formación psicopedagógica del profesorado de didáctica de las ciencias sociales”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 1999, p.228.

⁵⁰ En el capítulo “La crisis de la educación progresista y el fracaso educativo y escolar. ¿Qué hemos hecho mal? de la obra citada más arriba: *En busca del Sentido de la educación*, José Gimeno, citando a Mariano Fernández-Enguita, indica que las propias características de los centros académicos y el sistema de “promoción automática”, además del cambio de relación entre profesor y alumno -que repercute en un menor control del estudiante-, son puntos clave en este aspecto. Este último aspecto se podría mejorar, facilitando un acompañamiento del profesor de cada materia troncal —en nuestro caso, Ciencias Sociales-Historia- a lo largo de cada promoción de alumnos.

⁵¹ De ahí la importancia dada a los contenidos y a los modelos de actividad en este marco teórico y en este trabajo.

⁵² RODRÍGUEZ, M.L., “La teoría del aprendizaje significativo” en RODRÍGUEZ, M.L. (org.) *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, Barcelona, Octaedro, 2010, p.11.

determinará que el aprendizaje se produzca de manera significativa frente al aprendizaje mecánico, en el que los conocimientos se adquieren y memorizan de manera arbitraria.

A partir de entonces, es posible una combinación de las ideas que fundamentan dicho anclaje, con las que se aportan sucesivamente –una asimilación-, posibilitando “dotar de nuevos significados a nuevos conceptos y proposiciones, enriqueciendo paulatinamente la estructura cognitiva”⁵³. Esto se facilita al exponer los conocimientos ordenados jerárquicamente a través de representaciones como los mapas conceptuales que los propios alumnos confeccionan combinando la diferenciación de los conceptos con su integración en un todo.

La interacción con el docente y con los compañeros constituye el contexto social del alumno, que facilita la construcción de sus procesos mentales superiores según la terminología de Vygotsky : el pensamiento, el lenguaje y la conducta⁵⁴, en un proceso que requiere tiempo, un tiempo para diferenciar y asimilar el contenido y para intensificar la interacción con su contexto social.

En este caso particular, se parte de la evaluación y la determinación de los aprendizajes previos adquiridos en los cursos cuarto de Secundaria y primero de Bachillerato, -en que se abordan los aspectos más próximos de la Historia- y los recogidos en el bloque VI “La población española” de la asignatura de Geografía de segundo de Bachillerato -en caso de cursarse-, más los conocimientos subyacentes de la Geografía Física de segundo de Secundaria.

En esta misma línea, en tanto que se presenta un trabajo de investigación, se trata de proponer fuentes de carácter histórico contextualizadas perfectamente en el tema objeto de estudio, que permitan, en lo posible, su asociación con conocimientos previos presentes en la propia historia familiar de los alumnos – o en la historia popular⁵⁵- de manera que los nuevos conocimientos sean convenientemente integrados. Las propias fuentes, igualmente, deben captar el

⁵³ RODRÍGUEZ, M.L., op.cit., p. 14.

⁵⁴ *Ibíd.*, p.35.

⁵⁵ KITSON, A., STEWARD, S. y HUSBANDS, C., *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, Madrid, Morata, 2015. pp. 176-177.

interés y la imaginación de los estudiantes, de modo que faciliten su implicación a la hora construir explicaciones sobre el pasado⁵⁶.

En otro orden de cosas, la elección de las fuentes ofrece al docente la oportunidad de desvincular el habitual trabajo en el aula a partir del uso de fuentes escritas. Como muestra su propio título, el proyecto planteado se desarrolla a partir del uso fuentes orales.

3.6. *La Historia Oral y sus características esenciales.*

A partir de la obra Dora Schwarzstein⁵⁷, es posible obtener una definición sintética de la Historia Oral como una técnica, que permite recuperar los testimonios de los sujetos que protagonizaron un hecho histórico a través de la entrevista y que posibilita la utilización de dichos testimonios en la investigación histórica, como medio de producción de nuevos conocimientos. Estas características, concentran su ámbito de aplicación en procesos o acontecimientos contemporáneos.

Fue Alessandro Portelli, quien en “Lo que hace diferente a la historia oral” promovió una interesante defensa de sus virtudes. Utilizaremos su *argumentario* para definir las principales características de la Historia Oral, desde la base que las fuentes escritas y orales no son mutuamente excluyentes.

- La primera característica es su *oralidad*, en tanto que multitud de matices se pierden en su transcripción. El menoscabo de silencios, pausas, tonos o de la entonación del entrevistado limita el contenido emocional del habla: una declaración puede tener significados diferentes según la entonación del interlocutor, algo que no se refleja objetivamente en una transcripción.
- En segundo lugar, las fuentes orales son subjetivas – aunque casi ninguna fuente histórica es realmente objetiva-. Aparte de recoger hechos, representan la ideología, los deseos y el discurrir de la memoria sobre los acontecimientos. Dicha subjetividad, al igual que la propia utilización de la memoria como vehículo

⁵⁶ KITSON, A., STEWARD, S. y HUSBANDS, C., op.cit, pp.87-98.

⁵⁷ SCHWARZSTEIN, D., *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica ,2001, p 16,17 y 33.

transmisor de conocimientos, requiere el uso de técnicas propias para su análisis y entendimiento.

-El testimonio oral se encuadra en un doble eje temporal. Se trata de una reactualización del pasado desde el presente, de manera que el contenido no se conserva intacto.

- Además, se desarrolla a través de la narración, al contrario de la mayoría de los documentos de archivo. El informante participa, en cierto sentido, como un historiador y “la narración de la historia es parte de la Historia que se está contando”⁵⁸.

- Por último, el resultado final de la entrevista es el producto tanto del narrador como del investigador.

Las críticas más importantes a su aplicación vienen determinadas por su escasa fiabilidad, en tanto que dependen de la memoria, generalmente de personas de avanzada edad, y que pueden aportar errores y omisiones sobre datos o fechas históricas. El trabajo del historiador consiste en confirmar o refutar hipótesis enunciadas a partir de fuentes escritas a partir de la información recogida en las fuentes orales, dotándolas de la facultad para complementar la información aportada por las fuentes tradicionales. Otro problema es la representatividad, de manera que se cuestiona que una experiencia individual sea lo suficientemente significativa para determinar lo acontecido -siquiera- en un breve lapso de tiempo.

3.7. La metodología de la Historia Oral.

A pesar de que, más adelante, haremos referencia a la metodología específica que utilizaremos en el aula, de manera más ampliada, en este punto se presentan las pautas básicas que sustentan la aplicación de las técnicas propias de la Historia Oral en el ámbito de las Ciencias Sociales⁵⁹ y que podrán servir de orientación a los alumnos a la hora de preparar sus entrevistas.

⁵⁸ PORTELLI, A., “Lo que hace diferente a la historia oral” en MOSS, W.; PORTELLI, A.; FRASER, R., *La historia oral*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991, p. 50.

⁵⁹ LARA, P. y ANTÚNEZ, A., “La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 20, 2014, pp. 56-57.

Pasos previos:

- Elaboración de las guías de la entrevista. En primer lugar, es preciso obtener información en relación a las preguntas que se quiere formular. En caso de llevar a cabo una entrevista estructurada⁶⁰ se preparará un cuestionario. Si se desarrolla una entrevista en profundidad, será preciso redactar un guion más preciso. En todo caso, se ordenan las preguntas en temas y subtemas.
- Selección de los informantes. Igualmente, es necesario obtener información sobre las personas que van a ser entrevistadas y determinar si se ajustan al perfil que se precisa en relación con el objeto de estudio. Puede resultar conveniente una toma de contacto previa, mediante la cual explicar los pormenores del proyecto y evaluar el grado de adhesión de la otra parte respecto al mismo.
- Acuerdo de entrevista. Este compromiso permite establecer el calendario del trabajo a realizar conjuntamente con el entrevistado. Se fijarán horarios y ubicaciones adecuadas para el interlocutor.
- Registro de la entrevista. Además de un aspecto técnico, es un punto a tratar con el entrevistado. Conviene especificar el formato en el que registrará la entrevista. Los medios tecnológicos actuales permiten, sin problema, filmar las entrevistas, de manera que se pueda reflejar el lenguaje no verbal. En caso de advertir reticencias acerca del formato audiovisual, la grabación sonora será suficiente para recopilar lo fundamental del testimonio.

El procesamiento del testimonio oral:

- Realización de la entrevista. En este punto se condensan todas las tareas previas. Al iniciarse la grabación se pide al entrevistado que diga su nombre, lugar y fecha de nacimiento.⁶¹ Durante el transcurso del encuentro, el entrevistador deberá realizar preguntas cortas y claras, sin expresar opiniones respecto a la narración del interlocutor. Igualmente deberá escuchar con atención y sin interrumpir, excepto para formular

⁶⁰ En otros términos: guiada o dirigida, a partir de un guion.

⁶¹ ALTED, A. y SÁNCHEZ, J., *Métodos y técnicas de investigación en Historia Moderna e Historia Contemporánea*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces, 2011, p.184.

nuevas preguntas aclaratorias o en el caso de que la conversación se desvíe hacia temas alejados del objetivo propuesto. Al finalizar la entrevista podrá charlar con el entrevistado, de forma más distendida, y preguntarle si cuenta con fotografías, documentos u objetos de especial interés que complementen el testimonio oral. Al concluir el encuentro, se pedirá al entrevistado que firme por duplicado un documento, a través del que se garantizará que no se hará un uso indebido de la entrevista y se le entregará una copia.

- El siguiente paso consiste en etiquetar la entrevista, adjuntando los datos del entrevistador y el entrevistado, el lugar y la fecha. Hoy en día existen multitud de formatos y posibilidades para formalizar este registro.
- Posteriormente, se rellena una ficha técnica de la entrevista, donde se recogen características propias del informante, del entorno de la reunión y de la entrevista en sí, incluyendo los medios técnicos utilizados.
- Transcripción literal de la entrevista. Ésta debe incluir las preguntas del entrevistador además de todas las exclamaciones, repeticiones o expresiones gramaticalmente incorrectas –de darse el caso- tal y como fueron expresadas por parte del entrevistado.
- Ulteriormente, podrá llevarse a cabo la clasificación de la información en apartados y secciones temáticas, en el caso de combinar los resultados de esta entrevista con los de otras de similares características.

3.8. Objetivos didácticos de la Historia Oral.

Como hemos visto, la enseñanza de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular afrontan en la actualidad diferentes retos que la aplicación de la Historia Oral puede ayudar a superar.

En contraposición a dichos problemas, Dora Schwarzstein enumera una serie de objetivos que la aplicación de la Historia Oral en las aulas permite alcanzar a los alumnos⁶²:

⁶² SCHWARZSTEIN, D., *Una introducción* ...pp. 30-31.

- Adquirir de modo operativo el conocimiento de conceptos históricos, asociados a la comprensión de la causalidad histórica y el pensamiento cronológico.
- Desarrollar sus habilidades lingüísticas, a través de la interacción con los interlocutores de las entrevistas.
- Potenciar sus facultades de comunicación, observación, cuestionamiento y comparación.
- Enfrentarse con asuntos variados y contradictorios, que ponen en evidencia la complejidad de los procesos históricos.
- Incorporar nuevas situaciones y protagonistas a su aprendizaje, facilitando la relación entre los actores históricos y los medios sociales.
- Colaborar en la producción de nuevos conocimientos históricos a través de su mediación con los entrevistados.

3.9. *Historia Oral y Competencias Clave.*

De manera esquemática, podemos describir como la introducción en el aula de actividades relacionadas con la Historia Oral favorece la adquisición de diferentes Competencias Clave⁶³.

- **La Competencia en Comunicación Lingüística** se desarrolla principalmente a partir de la preparación, conducción y transcripción de la entrevista.
- **Las Competencias Social y Cívica:** El transcurso de la entrevista emplaza al alumno a descubrir su interlocutor, a identificarse con él, comprendiendo sus motivaciones y a aprender a escuchar.
- **Conciencia y Expresión Cultural**, se potencian mediante el contacto del alumno con sus raíces: la propia cultura popular y el patrimonio histórico de su entorno.

⁶³ GONZÁLEZ, R., "La Historia Oral en la enseñanza secundaria. Utilidad didáctica y potencial educativo", *Clío. History and History teaching*, 41, 2015 pp. 12-13.

- **La Competencia Digital** se desarrolla a partir de la grabación, transcripción y edición de la entrevista, al igual que desde la posible presentación de los resultados en foros, webs, o exposiciones audiovisuales.
- **El Sentido de la Iniciativa y el Espíritu Emprendedor** se ejercen a partir de la capacidad de decisión y del papel activo que los alumnos precisan a lo largo de las diferentes etapas del proyecto.
- **La Competencia Para Aprender a Aprender**, se implementa mediante la organización por parte de los alumnos del tiempo y la información disponibles y su capacidad para identificar las oportunidades que se presentan y superar las posibles dificultades.
- **La Competencia Matemática** se desarrolla cuando resulta preciso trabajar con datos estadísticos o se desea presentar los resultados a través de modelos cuantitativos.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN/ANTECEDENTES.

Podemos afirmar que la reconstrucción de los hechos históricos a partir de testimonios orales se ha producido desde los orígenes de la historiografía⁶⁴: Heródoto describió las Guerras Médicas apoyándose en este tipo de fuentes y Tucídides narró las Guerras del Peloponeso sobre la misma base. Los cronistas medievales, igualmente, *bebieron* de dichas fuentes y, ya en el siglo XVIII, Voltaire combinó los documentos escritos con el relato de diferentes testigos para redactar *El siglo de Luis XV*⁶⁵.

Con la *profesionalización* de la Historia a lo largo del siglo XIX, a partir del desarrollo del *método histórico*, basado en la crítica y utilización de las fuentes escritas, las fuentes orales fueron apartadas del ámbito de la *Historia Académica*, a causa de su presunta subjetividad. Leopold von Ranke se aplicó a la labor de mostrar la Historia *como realmente fue*, privilegiando el estudio de la política, dotando de especial trascendencia “a los hechos individuales a lo largo de su sucesión cronológica”⁶⁶. En cualquier caso, el método de la entrevista pervivió en el entorno de los movimientos de recuperación del folklore, ligados al romanticismo decimonónico⁶⁷, al mismo tiempo que los investigadores sociales ingleses, motivados por la carencia de documentación escrita, incluyeron el testimonio oral en sus métodos de trabajo de campo.⁶⁸

Ya en las primeras décadas del siglo XX, el antropólogo norteamericano Franz Boas trató de perfeccionar las técnicas de investigación sobre el terreno, para obtener una percepción real de la sociedad, frente a la *verdad oficial*. En este sentido, realizó estudios relacionados con las migraciones y el efecto que el nuevo entorno producía en los inmigrantes. De igual manera, desde el ámbito de la sociología se perfeccionaban las técnicas asociadas a la aplicación de las entrevistas, que posibilitarían la edición de obras en base a *historias de vida* de

⁶⁴ Es más, desde los orígenes de la Humanidad, la transmisión oral se constituyó como el modo de conservar la memoria colectiva, a través de cuentos, fábulas y leyendas.

⁶⁵ MARRIEZKURRENA, D., “La historia oral como método de investigación histórica”, *Gerónimo de Uztariz*, 23-24, 2008, p.227.

⁶⁶ SCHWARZSTEIN, D., *Una introducción...*, p 13.

⁶⁷ GONZÁLEZ, R., “La Historia Oral en la enseñanza secundaria. Utilidad didáctica y potencial educativo”, *Cífo. History and History teaching*, 41, 2015, p.3.

⁶⁸ ALTED, A. y SÁNCHEZ, J., op.cit , p.175.

determinados colectivos –principalmente trabajadores, desempleados e inmigrantes- tanto en Gran Bretaña como en Estados Unidos.

A lo largo de la primera mitad del siglo pasado, los propios avances tecnológicos, como el teléfono, cuya utilización posibilitaba flujos de información que escapaban al registro documental, y los aparatos grabadores de imagen y sonido, comenzaron a poner en entredicho la superioridad del documento escrito. Por otro lado, el desaforado uso de la propaganda como arma política, contribuyó a despojar al mismo documento escrito de su carácter estrictamente objetivo. Igualmente, el desarrollo de las dos guerras mundiales facilitó la revalorización de los testimonios de los participantes en las contiendas.

Esta revalorización de las fuentes orales como instrumentos imprescindibles para llevar a cabo reconstrucciones históricas, sumada a las experiencias previas del campo sociológico fundamentadas en el uso de las entrevistas, facultó a la Historia Oral como campo de estudio académico. De esta manera, en 1948, Allan Nevins, profesor de la Universidad de Columbia, Nueva York – con el apoyo de Louis Starr- creó *la Columbia Oral History Office*, que, al contrario del sentido de los trabajos citados previamente, sirvió para recoger y archivar el testimonio de personalidades destacadas de Estados Unidos.⁶⁹ Posteriormente, entre 1954 y 1959, varias universidades del Estado de California crearon archivos de fuentes orales, que podrían ser utilizados en el futuro por investigadores y estudiantes. Desde entonces, se produjo una institucionalización de las fuentes orales, por parte de bibliotecas y sociedades históricas que comenzaron a albergar un número creciente de archivos.

En los años sesenta, la combinación de nuevas técnicas de investigación con la difusión de los aparatos grabadores de voz, que permitían la reproducción exacta y casi ilimitada de los testimonios de los entrevistados, sirvió para popularizar aún más el uso de los testimonios orales. Al mismo tiempo, la *Historia Social* anglosajona, comenzó a abordar desde una nueva orientación metodológica un amplio abanico de nuevos sujetos históricos, de temas y problemas.⁷⁰ Se incorporan otro tipo de fuentes, como objetos y fotografías,

⁶⁹ YUSTA, M., "Historia Oral, historia vivida. El uso de fuentes orales en la investigación histórica", *Pandora: revue d'etudes hispaniques*, 2, 2002, p 237.

⁷⁰ SCHWARZSTEIN, D., *Una introducción...*, p.14.

además de otras fuentes escritas, jugando un papel fundamental las fuentes orales. La Historia Oral se convierte entonces en un movimiento militante, comprometido con la *Historia desde abajo*, convirtiendo en sujetos activos de la Historia a colectivos previamente ignorados por la *Historia Oficial*. Sirvan como ejemplo los trabajos de Paul Thompson en el Reino Unido, que entrevista a 459 personas, nacidas entre 1872 y 1906, formulando preguntas sobre temas laborales y familiares⁷¹.

Entre la década de los años sesenta y la década de los setenta del pasado siglo, las fuentes orales, de manera definitiva, se constituyen como elemento imprescindible para *dar voz a los sin voz*, a través de nuevos proyectos que, a nivel europeo, desarrollan autores como Philippe Joutard, en el caso francés; Alessandro Portelli y Luisa Passerini, para Italia y Lutz Niethammer, en Alemania, donde la propia memoria del nazismo había obstaculizado el desarrollo de la Historia Oral.⁷² En el caso español, resultó de especial trascendencia la obra de Roland Fraser “Recuérdalo tú, recuérdalo a los otros” -“Blood in Spain” como título original-, redactado en 1979 a partir del testimonio de centenares de personas acerca de la Guerra Civil Española. Además, en nuestro país en los años 80, comenzaron a organizarse simposios y seminarios y a constituirse archivos orales, fundándose ya en 1989 la revista *Historia y Fuente Oral*, predecesora de la actual *Historia, Antropología y Fuentes Orales*. Cabe citar a autoridades como Carmen García Nieto y Mercedes Vilanova, como *pioneras* en el desarrollo de la Historia Oral en España.

A nivel mundial, los años 80 supusieron una época de gran expansión de la disciplina -la denominada *Edad de Oro de la Historia Oral*-, al mismo tiempo que comenzó a cuestionarse su metodología, respecto al papel del propio historiador como intermediario o del carácter de las fuentes. Países como Argentina, Brasil o México, se incorporaron a su uso como método para recuperar la voz de protagonistas anónimos, posibilitando una forma más *democrática* de *hacer Historia*.

⁷¹ ALTED, A. y SÁNCHEZ, J., op.cit. p. 176.

⁷² GONZÁLEZ, R., op. cit. p. 4.

En todo caso, en las últimas décadas la Historia Oral ha continuado su extensión, posibilitando una renovación de la historiografía, orientada particularmente a resolver problemas en su metodología, algo que se refleja en numerosas publicaciones y simposios⁷³.

Historiadores de todo el mundo, interesados en la *Historia inmediata* o *del tiempo presente*, utilizan en la actualidad fuentes orales para estudiar modos de vida y mentalidades; para analizar las redes informales de poder o la interacción entre el poder político y la Sociedad; y para *hacer Historia* de grupos minoritarios. Objetos y sujetos que permanecerían en la sombra, sin la utilización de los testimonios orales⁷⁴.

Igualmente, en los países anglosajones se detectó el gran potencial formativo de las fuentes orales y, desde la década de los años 70, su uso comenzó a extenderse como herramienta educativa. Esto supuso la producción de una bibliografía específica, orientada tanto a docentes como a alumnos, que posibilitó la implantación de la historia oral en las aulas.

De entre todas ellas, destacamos “Oral history: a guide for teachers (and others)” de 1983, de Mehaffy, Sitton y Davis, trabajo de referencia para gran parte de los trabajos elaborados con posterioridad.

En la obra, los autores tratan de difundir sus experiencias en el marco de la reconstrucción de la Historia de Estados Unidos, a partir de varias unidades básicas de organización social, como la comunidad local o la familia, recuperando la memoria de las distintas generaciones. Igualmente, detallan numerosos proyectos, a través de los que se muestran la multitud de posibilidades y adaptaciones de la Historia Oral, y la diversidad de sus aplicaciones para integrar el trabajo en el aula con el trabajo de campo, de manera especial en la etapa de la Educación Secundaria.⁷⁵ De esta manera,

⁷³ SCHWARZSTEIN, D., “Fuentes orales en los archivos: desafíos y problemas.”, *Historia, antropología y fuentes orales*, 27, 2002, p. 170.

⁷⁴ GONZÁLEZ, R., op. cit. p. 5.

⁷⁵ SITTON T., MEHAFFY, G.L. y DAVIS, O.L., *Historia oral, una guía para profesores (y otras personas)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983, pp. 124-139.

otros profesores podrían incorporar las técnicas de investigación basadas en la Historia Oral a su metodología didáctica.⁷⁶.

Ya en nuestro país, desde la primera mitad de los años 90, los trabajos de Gabriel Janer “Fuentes orales y educación”⁷⁷ y de Pilar Folguera, -que dedica un capítulo específico al asunto en el manual de 1994 “Cómo se hace historia oral”⁷⁸-, introdujeron definitivamente el uso pedagógico de la disciplina. Posteriormente, en 1998, se publica en España el primer manual centrado en la utilización de la Historia Oral en el aula, titulado “Historia Oral 3r/4t ESO”, obra de Pablo Gómez y Pilar Sánchez⁷⁹ y, ya en 2007, la Universidad Pública de Navarra edita el libro “Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica”, donde se recopilan varios trabajos en relación con la educación crítica de la memoria y su aplicación a la enseñanza de la Historia⁸⁰.

A todo esto, cabe añadir multitud de artículos publicados en revistas, como los citados en un trabajo, objeto de estudio a lo largo de este Máster⁸¹ : “A fonte oral: un recurso didáctico para traballar-la historia recente da localidade”, obra de Luis M. Lorente de Mata y M. Concepción Iglesias⁸², orientado hacia múltiples temas de la vida familiar, las relaciones sociales de la comunidad o aspectos del mundo laboral y del contexto escolar. En dicho artículo, además, los autores exponen los aspectos metodológicos asociados a las actividades propuestas.

Esta visión se amplió desde el ámbito iberoamericano a partir de las obras de Dora Schwarzstein, citadas en este trabajo. Su labor, tanto como autora, como

⁷⁶ YORDAZ, S. “Revisión”, *Clio y Asociados, la historia enseñada*, 1, 1996, p.191.

⁷⁷ JANER, G. y SANTOS, D., *Fuentes orales y educación*, Barcelona, Pirene, 1990. Citado en GONZÁLEZ, R., op. cit. p.7.

⁷⁸ FOLGUERA, P. *¿Cómo se hace historia oral?*, Madrid, Editorial Eudema, 1994. Citado en GONZÁLEZ, R., op. cit. pp.7-8.

⁷⁹ GÓMEZ, P. y SÁNCHEZ, P., *Historia Oral 3r/4t ESO*, Barcelona, Editorial Teide, 1998. Citado en GONZÁLEZ, R., op. cit. p.8.

⁸⁰ LEONÉ, S. y MENDIOLA, F. (coords.), *Voces e imágenes en la historia: fuentes orales y visuales : investigación histórica y renovación pedagógica*, Pamplona, U.P.N. 2007. Citado en GONZÁLEZ, R., op. cit. p.8.

⁸¹ MIRALLES, P. y MOLINA, S. “Técnicas de recogida de información social. Encuestas y entrevistas” en PRATS, J. (coord.) *Geografía e historia. Innovación y buenas prácticas*, Barcelona, Graó, 2011, pp.109-122.

⁸² LLORENTE DE MATA, L. e IGLESIAS, M. “A fonte oral: un recurso didáctico para traballar-la historia recente da localidade”, *Revista galega do ensino*, 8, 1995, pp. 93-103.

coordinando obras colectivas, sirvió para divulgar la producción de autores de la talla de Alessandro Portelli y Roland Frasser, entre otros.

En todo caso, es preciso remarcar, aquí, que el conjunto de las obras de todos estos autores ayuda a comprender las funciones que las fuentes orales pueden desarrollar en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

5. PARTE PRÁCTICA: LA APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ORAL EN EL AULA.

Tal y como se indica en la introducción, la revisión de los principales libros de texto utilizados en nuestra Comunidad para estudiar la dictadura de Franco, en la asignatura de Historia de España de segundo de Bachillerato, ha desvelado la reducida atención prestada a la emigración de ciudadanos españoles hacia otros países europeos, producida entre finales de los años 50 y principios de los 70 del pasado siglo⁸³ en las obras. Este fenómeno involucró a un elevado número de personas, cuya participación posibilitó la transformación de la sociedad española durante una época muy determinada de nuestra Historia reciente. Por ello, el proyecto en sí, parte de la necesidad de incrementar el nivel conceptual de los contenidos de dichos libros de texto, lo que se materializará mediante la edición de una adenda de los respectivos capítulos de los manuales didácticos, redactada a partir de un trabajo de investigación, desarrollado por los alumnos, a partir de la recopilación y análisis de varias fuentes orales. Precisaré, pues, la selección de diferentes grupos de emigrantes a Europa -principalmente en los años 60- y su posterior entrevista.

La parte práctica de este proyecto, por tanto, consiste en aplicar los fundamentos básicos de la metodología propia de la Historia Oral, de carácter predominantemente procedimental, para desarrollar un trabajo de investigación, que permita a los alumnos de un curso de segundo Bachillerato, de la especialidad de Humanidades⁸⁴ completar su formación.

Cabe añadir que la aproximación al fenómeno migratorio y a sus protagonistas, conlleva implícitamente el desarrollo de actitudes que posibiliten la comprensión de la interculturalidad, el respeto por la diversidad y la superación de prejuicios, en la línea de los objetivos asumidos como propios mediante la adquisición de las Competencias Social y Cívica.

⁸³ Se incluyen los resultados en el anexo.

⁸⁴ Por tanto, con un suficiente nivel de madurez y, presumiblemente, con un alto grado de interés por las Ciencias Sociales.

Comencemos presentando algunos puntos del proyecto, que nos permitan contextualizarlo temporal y espacialmente, además de aproximarnos a su operativa.

La compleción del trabajo abarcará gran parte del curso -once de las quince quincenas estimadas- hasta el momento de la impartición del tema en clase.

La mayor parte de las actividades del proyecto –selección de informantes y de preguntas, realización y transcripción de las entrevistas, principalmente- serán desarrolladas por los alumnos fuera del centro educativo, de manera autónoma, sirviendo determinadas sesiones en el aula para realizar puestas en común o recapitulaciones.

Este modelo de trabajo autónomo, dota de especial significado a determinados momentos del curso, como son las vacaciones de Navidad y Semana Santa. Estos periodos son particularmente favorables para seleccionar a los candidatos adecuados para realizar la entrevista – que pueden encontrarse en localidades diferentes al lugar de residencia habitual de los estudiantes- siendo importantes los vínculos familiares o de amistad con ellos, y para realizarles la propia entrevista, al disponer de más tiempo. Igualmente, esta especial ubicación cronológica permitirá confortar a determinados conciudadanos cuyos lazos familiares se han debilitado -como ciertas personas alojadas en residencias de la tercera edad-, quedando en situación de desamparo emocional en determinadas épocas del año, como las citadas.

Aparte de estas experiencias interpersonales de carácter afectivo, el proyecto supone una importante implicación de los alumnos en su desarrollo. El trabajo inicial en parejas y en grupos de creciente complejidad a lo largo de su ejecución, para lograr objetivos de mayor entidad, conllevará intensas labores de coordinación entre el colectivo de la clase, que el profesor deberá supervisar en caso de presentarse dificultades.

Para incrementar el nivel de interés del proyecto, el docente, igualmente, planteará varias hipótesis o comprobaciones que el desarrollo del trabajo deberá ayudar a dilucidar. En este caso se ha pensado, en primer lugar, establecer una comparación de los resultados obtenidos en las entrevistas a las personas que iniciaron su emigración a los países europeos de manera regular o supervisada,

frente a los de aquellas que partieron sin ningún tipo de apoyo institucional. En el caso de no obtener muestras suficientemente significativas que permitan sustentar uno de los supuestos, se podrían establecer comparaciones en función de los países de acogida o del año en que se produjo la llegada definitiva al país de destino.

En segundo lugar, se pretende corroborar el grado de verosimilitud de la afirmación recogida en uno de los libros de texto –idealmente, el utilizado en este curso-, en el que se manifiesta: “Los partidos políticos en el exilio y los sindicatos influyeron en este colectivo que, en contacto con las ideas democráticas europeas, se convirtió en un referente antifranquista”⁸⁵. Esta comprobación facilitaría una aproximación de los alumnos al pensamiento político de unas personas que parten de una dictadura, para residir en países sustentados en regímenes democráticos.

El docente, además, aportará los materiales oportunos para comprender determinados momentos y hechos, supervisando el desarrollo del trabajo a partir del calendario previamente establecido, y prestando el apoyo necesario a través del correo electrónico, mediante un protocolo prefijado. Otra de sus misiones, consistirá en coordinar con la asignatura Geografía de España, la explicación de los fenómenos migratorios desarrollados en nuestro país, que se recogen en el *Bloque VI* del currículo: *La población española*.

Este preámbulo ha servido para introducir algunos aspectos importantes de la actividad, a la vez que posibilita una aproximación al proyecto con una visión general del mismo.

Para entender los aspectos básicos del currículo, relacionándolos con los objetivos y aspectos metodológicos expuestos anteriormente, se ha diseñado una unidad didáctica, como formato de trabajo mediante el que resulte posible conjugar la teoría y la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje⁸⁶.

⁸⁵ “Tema 15, Consolidación y final del franquismo”. En GRENCE, T., (dir.) *Historia de España. Segundo de bachillerato*, Madrid, Editorial Santillana, 2016, p.339.

⁸⁶ MARTÍN, P., ORTIZ, N., y PALACIOS, A.M. “Elaboración de unidades didácticas” en MARTÍN, P. (ed.), *Ejemplificación de unidades didácticas para el área de ciencias sociales, geografía e historia*, ESO, Madrid, Síntesis, 2014, p.9.

Unidad didáctica “Cuéntame”: la emigración de españoles a Europa en la época del desarrollismo.

5.1. Objetivos.

Los objetivos y contenidos de este proyecto son, en todo caso, complementarios a los propios del *Bloque XI: La dictadura franquista*⁸⁷, penúltimo del curso según el currículo prescrito para la Comunidad Autónoma de la Rioja. Como se cita más arriba, los objetivos comprenden igualmente, el conjunto de los propósitos que las técnicas de trabajo de la Historia Oral permite desarrollar en el aula.

Objetivos específicos:

- ⊙ Corroborar de manera empírica, a través del testimonio de sus protagonistas, las fuerzas de expulsión y atracción que propiciaron la emigración de los ciudadanos españoles a Europa, desarrollada, principalmente, en la década de los años 60 del siglo XX.
- ⊙ Contextualizar el fenómeno migratorio en su época a nivel económico, político y social, a partir de testimonios orales.
- ⊙ Comparar la situación de la sociedad española con la de los países de su entorno, receptores de mano de obra extranjera, en dicho periodo, a partir de las vivencias de los emigrantes.
- ⊙ Establecer puentes de interacción empática con miembros de las generaciones que emigraron.
- ⊙ Asociar la comprensión de los fenómenos migratorios del pasado con la asimilación de los desarrollados en la actualidad.

⁸⁷ Decreto 21/2015, de 26 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja. BOR 3 de julio de 2015, núm. 85 pp. 251-252.

5.2. Contenidos.

Conceptuales:

- La emigración española a Europa durante los años del desarrollismo: causas, motivaciones y consecuencias.
- Países de recepción de los emigrantes.
- Condiciones laborales en los países de acogida.
- Nivel de fomento de la emigración y apoyo institucional.
- Integración social y política de los emigrados.

Procedimentales:

- ≡ Aproximación a las técnicas de investigación histórica.
- ≡ Utilización de la entrevista como método para reconstruir el pasado a partir de fuentes orales.
- ≡ Comprobación –o refutación- de presupuestos a partir de un trabajo de colectivo de investigación.
- ≡ Relación de los contenidos de la asignatura Historia de España con los de la asignatura Geografía de segundo curso de Bachillerato.

Actitudinales:

- ❖ Reconocimiento de las narraciones de las personas de mayor edad como fuentes necesarias para comprender etapas del pasado reciente.
- ❖ Interacción con un colectivo habitualmente desvinculado del sistema educativo.
- ❖ Sensibilización hacia los fenómenos migratorios a partir de la solidaridad con sus protagonistas.

5.3 Criterios de evaluación.

1. Integrar la época de la emigración de ciudadanos españoles a Europa en la comprensión de la sociedad de nuestro país, durante la segunda mitad del franquismo.
2. Determinar la importancia de la aportación económica de los emigrados para la economía española.

3. Precisar el nivel de interacción social y política de los emigrantes en los países de destino y su influencia en nuestra sociedad tras su regreso definitivo, o a través de sus visitas.
4. Descubrir, de primera mano, las consecuencias que dicho fenómeno tuvo en sus protagonistas.
5. Integrar la entrevista como técnica de investigación histórica, para obtener información complementaria a la ofrecida en los libros de texto.
6. Colaborar activamente en proyectos colectivos, a partir de aportaciones individuales y mediante el concurso en tareas conjuntas

5.4. Estándares de aprendizaje.

- 1.1 Reconoce la trascendencia de la emigración española a Europa para nuestra sociedad, durante la etapa del desarrollismo.
- 2.1 Relaciona el crecimiento económico de nuestro país con el aporte de divisas, fruto del trabajo de los españoles afincados en diversos estados europeos.
- 3.1 Determina la influencia de los emigrados de regreso a España, a partir de su contacto con los sindicatos y los partidos políticos en los países de acogida.
- 4.1 Recopila de manera autónoma información sobre aspectos, sociales, económicos, políticos y de índole personal, en base a las experiencias de los emigrantes.
- 5.1 Participa en el proceso que posibilita la utilización de la entrevista como fuente para comprender la historia -formulación de preguntas, registro audiovisual, transcripción y recuperación de los ítems determinados-.
- 6.1 Complementa, a partir de su experiencia personal, aspectos no recogidos en el manual didáctico de la asignatura, incluyéndolos en un trabajo colectivo.

5.5. Integración de las Competencias Clave.

Aparte de las Competencias Clave, citadas con anterioridad, resultado de la aplicación, de manera genérica, de las entrevistas en el entorno educativo, se presentan a continuación las específicas para este trabajo colectivo de investigación.

Competencia en Comunicación Lingüística (CCL):

Incorporación al vocabulario personal de nuevas palabras de origen extranjero, nombres de ciudades, instituciones o empresas.

Adaptación del lenguaje empleado en sus trabajos, el de sus compañeros y el propio de sus informantes, al utilizado en el libro de texto, cuyo contenido se pretende complementar.

Competencias Sociales y Cívicas (CSC):

Comprensión de los motivos que empujan a una persona abandonar su entorno.

Evaluación de los diferentes modos de integración en las diferentes sociedades.

Valoración de las dificultades experimentadas por los emigrados.

Comparación entre distintos modelos de sociedad: democracia frente a dictadura.

Conciencia y Expresiones Culturales (CEC):

Aproximación a fenómenos propios de la cultura popular de nuestro país – música, cine, literatura- y de los países de acogida de los emigrantes.

Competencia Digital (CD):

Aparte de la grabación y edición de las entrevistas, en la primera etapa del proyecto, se promoverá la búsqueda de experiencias similares, igualmente registradas.

Sentido de la Iniciativa y el Espíritu Emprendedor (SIE):

Se pone de manifiesto desde el primer momento, mediante la búsqueda y determinación de la idoneidad del entrevistado, la búsqueda de preguntas alternativas y originales que logren aportar nuevos puntos de vista del tiempo histórico y de la sociedad que lo sustenta.

Recopilando la información que estime pertinente para comprender a posteriori todo lo que su interlocutor le expresa y faculte para ejercer de contrapeso al libro de texto.

Competencia Para Aprender a Aprender (CPAA):

Desde el momento que es consciente de que está construyendo su propio conocimiento, mediante un proceso ordenado, a través de diferentes etapas y es capaz de integrar el aprendizaje según se va produciendo.

Competencia Matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT):

Principalmente la Competencia Matemática, que se desarrolla en el proceso de análisis de las fuentes estadísticas aportadas en la bibliografía complementaria -número de emigrados por año, por destino, retornos, volumen de las divisas- y los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas.

5.6. Metodología.

Tal como se cita, uno de los principales objetivos de este trabajo consiste en introducir a los alumnos en el uso de las técnicas de investigación histórica a través de un proyecto que permita analizar los datos obtenidos a partir de una fuente primaria, de manera que puedan completar un tema del currículo, contando en todo momento con el apoyo de los docentes.

Nos referimos, por tanto, a un proceso que implica la implementación de la metodología propia del aprendizaje por descubrimiento guiado, que se completa con el análisis y el encuadre de los resultados obtenidos⁸⁸.

⁸⁸ PRATS, J., SANTACANA, J. "Métodos para la enseñanza de la historia", en PRATS, J. (coord.) *Didáctica de la geografía y la historia*, Barcelona, Graó, Barcelona, 2011, p. 59.

Integrando el esquema básico del método por descubrimiento con la base procedimental del trabajo a partir de entrevistas⁸⁹, se procederá del siguiente modo:

En primer lugar, el profesor plantea los principales objetivos de la investigación. En nuestro caso, ésta se orienta al encuadre de la emigración a Europa en la sociedad de su época y al rescate de las experiencias de sus protagonistas, además del establecimiento de comparaciones entre la emigración regular y la irregular y la valoración del grado de repercusión de los partidos políticos en el exilio y de los sindicatos en la visión política de los emigrados.

Para obtener un conocimiento más amplio del fenómeno y su tiempo, se aportarán artículos⁹⁰ que completarán la información inicial de los alumnos⁹¹, a quienes, igualmente, se introducirá en el uso de las fuentes orales, a partir de ejemplos de grabaciones, mediante las que se familiarizarán con la Historia Oral Pasiva⁹². Podemos encontrar colecciones de grabaciones en *Ahoa. Historia de la memoria*⁹³ y en el *Museu de la paraula. Arxiu de la memòria oral valenciana*⁹⁴. Igualmente, se sugerirá realizar búsquedas en *YouTube*.

En segundo lugar, se procede al diseño *muestral*, para determinar el *universo* a partir del que deseamos obtener la información⁹⁵ -la búsqueda de informantes y la toma de contacto con los mismos⁹⁶-. Se cuenta con los emigrantes retornados como fuente principal, pero, igualmente con el concurso de personas coetáneas

⁸⁹ MIRALLES, P., MOLINA., S. op. cit., pp. 114 y 120.

⁹⁰ Se adjuntan algunos ejemplos en el anexo.

⁹¹ Respecto al grado de conocimiento, Portelli nos pone en alerta sobre acudir a las entrevistas “sabiendo demasiado”, de manera que el entrevistado pueda llegar a pensar que ya conocemos las respuestas a las preguntas formuladas o que nos las tomamos a broma, o que estamos poniendo sus conocimientos a prueba. En PORTELLI, A. “El uso de la entrevista en la historia oral”, *Escuela de Historia*, 20. 2004 p..45.

⁹² Utilización de fuentes orales existentes para poner en contacto a los alumnos con la metodología de la Historia Oral o para ampliar los temas del currículo abordados. En GONZÁLEZ, R., op. cit. p. 14.

⁹³ <http://www.ahoaweb.org/colecciones.php> [Consulta 25 enero 2018].

⁹⁴ http://www.museudelaparaula.es/web/home/search_free.php Búsqueda a partir de palabras clave. [Consulta 25 enero 2018].

⁹⁵ MIRALLES, P., MOLINA., S. op. cit p.117.

⁹⁶ *Ibíd.*, p.120.

de los mismos -que no emigraron-, que ayudarán a formular determinadas preguntas clave. En relación a la integración del proyecto en la vida familiar de los alumnos y en su potencial aporte hacia el resto de la sociedad, idealmente, se estima conveniente contar con un 50% de allegados de los estudiantes y un 50% de personas acogidas en residencias de ancianos o usuarios asiduos de los *centros de día*. El efectivo diseño *muestral*, finaliza al contar con una lista de participantes, con los que se habrá contactado previamente para verificar su idoneidad y solicitar su aporte de otro tipo de fuentes históricas como documentos o fotografías de determinadas épocas.

El siguiente paso, consiste en la redacción del cuestionario de las entrevistas. Se trata de un documento exhaustivo, al tratarse de entrevistas estructuradas. La selección de las preguntas se desarrollará desde tres perspectivas:

- Perspectiva empática, del propio alumno en el tiempo presente.
- Perspectiva sociológica, a partir de estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) ,mediante los que los alumnos comprenderán los problemas que un emigrado puede afrontar⁹⁷.
- Perspectiva de los coetáneos. A partir de las preguntas formuladas por personas del mismo sector de edad pero que no emigraron, que facilitarán obtener una visión de la situación en nuestro país a lo largo de los años objeto de análisis, posibilitando establecer comparaciones.

El cuestionario se completará a partir de la puesta en común de las preguntas más significativas, a través de las que se concrete conjuntamente una visión de la época, del fenómeno migratorio y de la situación de los emigrados. Las preguntas se ordenarán temática y cronológicamente y se determinará su secuencia a lo largo de las entrevistas. Se tratará de que su redacción se efectúe mediante enunciados cortos y claros, mediante un lenguaje sencillo, evitando aquellas preguntas que lleven implícita la respuesta, o cuya respuesta se pueda deducir de las anteriores.

⁹⁷ Estudio 2232 del CIS, como punto de partida, donde es posible proceder a la selección de variables. Se adjuntan otros posibles estudios en el anexo.

El siguiente paso consiste en el *trabajo de campo*, en el que se simula la actividad del investigador⁹⁸, de rescate de la *memoria oral*, en base a lo expuesto anteriormente -en el apartado del “procesamiento de la memoria” de la metodología propia de la Historia Oral-. Se trata de realizar las propias entrevistas. Este trabajo, implica unas labores previas de selección de lugares y fechas en que se producirán las reuniones.

Con posterioridad, se procede a la transcripción de las entrevistas.

Por último, se trata de interpretar los resultados obtenidos en el conjunto de las entrevistas, que confirmen las hipótesis o comparaciones planteadas y a llegar a las conclusiones que resulte pertinente⁹⁹.

Este proceso de volcado de datos se efectuará en el aula de manera colectiva y, a partir de él se elaborará, de modo conjunto, una adenda que completará la información ofrecida por el libro de texto sobre el tema en cuestión- que podrá incluir fotografías o copias de documentos de la época especialmente interesantes-. En dicha adenda se reflejarán los resultados del trabajo que se consideren necesarios para obtener una visión del periodo y del fenómeno, teniendo en cuenta las opiniones de los protagonistas.

Esta parte final, implica necesariamente el archivo de las entrevistas en formato de audio o vídeo y de sus transcripciones -existiendo la posibilidad de aportarlos a bancos de memoria oral- y la entrega de los resultados a los participantes: tanto la grabación en sí -en la entrevista se indagará el formato más adecuado para cada participante-, como la transcripción, como el trabajo final.

Aparte de la actividad desarrollada fuera del aula por los alumnos, de manera autónoma, cabe señalar aquí el apoyo prestado por el profesor a través de su correo electrónico, fijándose como favorables para el establecimiento de las comunicaciones las fechas previas al desarrollo de las sesiones en el aula, de manera que se consiga ahorrar tiempo de clase.

⁹⁸ PRATS, J. y SANTACANA, J. “Los contenidos...” p. 56.

⁹⁹La repetición de determinadas pautas o resultados permiten alcanzar algo similar a aquello que Bertaux denomina “primer punto de saturación” en FRASER, R., “La Historia oral como historia desde abajo”, *Ayer*, 12, 1993, p.83.

5.7. Temporalización y secuenciación.

El trabajo se desarrolla, necesariamente, a lo largo de las once quincenas previas al momento de la exposición didáctica del tema que lo engloba y que trata de completar. A lo largo de dicho periodo, los alumnos habrán ido completando su conocimiento sobre los procesos migratorios, que se tratan en la asignatura de Geografía de este mismo curso –y se recogen en el Bloque VI del currículo de la Comunidad Autónoma de La Rioja, página 211-, bajo el epígrafe “La población española”-.¹⁰⁰

Se incluye, además, una actividad sorpresa, finalizado el curso académico¹⁰¹, de asistencia voluntaria, en la que los alumnos que lo deseen, corroborarán parte de los conocimientos adquiridos y de las experiencias recopiladas en un caso práctico real.

Como se ha citado con anterioridad, la mayor parte del trabajo se desarrollará, en gran parte, fuera del aula, sirviendo las reuniones colectivas en clase, aparte de para presentar el proyecto y sus objetivos, como punto de encuentro donde el profesor provea de información –o muestre formas de obtenerla- y coordine las acciones a desarrollar.

Para no lastrar en demasía el transcurso normal del año académico, estos encuentros no deberían abarcar más de media sesión didáctica por quincena, excepto en los momentos de recopilación de contenidos.

El número cada sesión, de modo ideal, coincide con la quincena de curso en que se desarrolla.

Sesión 1: (Englobada en el bloque 0: *Cómo se escribe la Historia, criterios comunes*) Presentación del proyecto. Objetivos y metodología. Aportación de documentación y enlaces con ejemplos de Historia Oral pasiva, como modelo de

¹⁰⁰ Cabe comentar aquí la posibilidad de que un único profesor pudiera desarrollar conjuntamente con los alumnos ambas asignaturas en el mismo curso, a pesar del enorme esfuerzo que ello le podría suponer. De no ser así, en cualquier caso, la labor de coordinación con los compañeros de departamento resulta fundamental, cara a integrar la extensión de la visión de las migraciones, desde el punto de vista de la Geografía, en el proyecto definitivo.

¹⁰¹ Para la mayor parte de los estudiantes de segundo de Bachillerato, el curso finaliza tras las pruebas de la EBAU, en todo caso, antes que el resto de los alumnos del centro.

registro de las fuentes orales. Introducción al uso de medios técnicos, de ser necesario.

Sesión 2: Se establecen las pautas para la selección de las muestras de los entrevistados, tanto de informantes emigrados como no emigrados. Orientaciones para completar dicha selección y recopilar el material complementario.

Sesión 3: Determinación de las muestras. Los nombres de los candidatos se habrán ido anotando en una lista para evitar la duplicidad. Cada pareja de alumnos habrá buscado dos candidatos por categoría. En la lista definitiva se tratará de mantener las, ya citadas, proporciones 50-50 entre allegados y personas acogidas en residencias de ancianos y entre emigrantes regulares e irregulares, respectivamente. A partir de este momento, cada pareja de alumnos tendrá asignado un informante emigrado y uno o varios no emigrados y trabajará conjuntamente en cada etapa del proyecto hasta la sesión de análisis de los resultados.

Sesión 4: Puesta en común de las preguntas personales de carácter empático. Instrucción sobre cómo obtener las siguientes preguntas a partir de la base de datos del Centro de Investigaciones Sociológicas que deberán ordenarse según un criterio establecido. Emplazamiento para presentar la selección de dichas preguntas y las realizadas por los informantes no emigrados en la siguiente sesión.

Sesión 5: Idealmente, justo después de vacaciones de Navidad. Selección de las preguntas más representativas propuestas desde el punto de vista sociológico y por parte de los coetáneos de los emigrados.

Sesión 6: Presentación de los formularios definitivos de preguntas.

Sesión 7: Pautas para la realización de la entrevista, según lo expuesto en la metodología. Se entrega un documento en el que se recogen los aspectos principales.

Sesión 8: Idealmente, justo después de las vacaciones de Semana Santa. Entrega al profesor de las grabaciones, las transcripciones y los formularios que recogen las partes clave de las entrevistas.

Sesión 9: Sesión completa. Determinación de los resultados y establecimiento de conclusiones. Devolución de los documentos presentados en la sesión anterior, con las correcciones que resulten pertinentes –son documentos que deberán ser entregados a los entrevistados y se les supone una calidad formal mínima.-¹⁰² Reparto del trabajo por grupos de mayor entidad –al menos tres parejas- para redactar las diferentes partes de la adenda del tema.¹⁰³

Sesión 10: Presentación al profesor del trabajo conjunto a partir de las tareas realizadas por los subgrupos.

Sesión 11: Esta sesión se encuadra en la quincena en que se imparte la unidad didáctica en clase. Tras la corrección del trabajo conjunto -la adenda en sí-, entrega a los alumnos del mismo para su estudio y distribución entre los distintos grupos de informantes.

Sesión 12: Finalizado el curso, tras las pruebas de la EBAU. Entrevista en el centro. En el salón de actos o en un aula de mayores dimensiones. Quedan emplazados a la misma los alumnos del curso que deseen asistir, que realizarán preguntas a un participante desconocido por ellos, frente a un público constituido por alumnos de otros cursos del propio centro y aquellos entrevistados que quieran participar. De esta manera, los estudiantes tendrán la oportunidad de mostrar a ambos colectivos su nivel de desempeño¹⁰⁴. La persona entrevistada, habrá sido seleccionada por el profesor a lo largo del curso, en función del grado de coincidencia de algunas de sus características con el perfil medio de los entrevistados por los alumnos con anterioridad. En esta ocasión, se trataría de un inmigrante, preferentemente con lazos familiares con alguno de los alumnos del centro, al que se le facilitaría previamente la guía de la entrevista y al que, igualmente, se le solicitaría que aportara fuentes materiales del registro de su experiencia para completar la exposición.

¹⁰² A este respecto, conviene estimular a los alumnos acerca de la calidad de su trabajo, en tanto que, de un modo u otro, será objeto de una evaluación externa por parte de los entrevistados y sus allegados.

¹⁰³ En este momento del curso, las migraciones ya habrán sido tratadas en la asignatura de Geografía.

¹⁰⁴ Será preciso obtener autorizaciones por parte del equipo directivo, para facilitar la presencia de los entrevistados en el centro.

5.8. Recursos.

Materiales impresos:

- Libros de texto de las asignaturas Historia de España y Geografía de segundo curso de bachillerato.
- Artículos entregados por el docente, para posibilitar la comprensión de la época. Se citan en el anexo.
- Transcripciones de entrevistas.
- Documentos aportados por los entrevistados.

Materiales audiovisuales:

- Testimonios albergados en *Ahoa*, en el *Museu de la paraula* y en *YouTube*.
- Material aportado por los propios informantes, como fotografías.

Técnicos:

- Equipo de grabación: los teléfonos inteligentes de los alumnos.
- Programas para la edición de las entrevistas. Podría tratar de subtitularse las grabaciones en vídeo, para facilitar la comprensión de las entrevistas a personas con dificultades auditivas.

Humanos:

- Informantes: emigrados, no emigrados e inmigrante.

5.9. Atención a la diversidad.

Todas las acciones planteadas en este sentido, se consultarán previamente y se consensuarán con el departamento de orientación.

Al desarrollarse gran parte del trabajo por parejas, se tratará de constituir las mismas de modo que se puedan mantener las relaciones de complementariedad desarrolladas en cursos anteriores, de manera que se pueda proseguir con las pautas de trabajo establecidas por sus miembros. Respecto a los alumnos con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) –en caso de no haberse producido este ajuste con anterioridad- se tratará de encuadrarlos en parejas, cuyo compañero pueda servir como modelo de conducta.

Igualmente, se proseguirá con la dinámica habitual referente a los alumnos con discapacidades sensoriales o motoras, a lo que se agregará la atención a su preferencia en la elección de los desplazamientos a lugares donde se desarrolla el trabajo de campo.

A los alumnos con altas capacidades, se les facilitará material suplementario, que servirá para enriquecer y ampliar su formación.

A esto hay que añadir que el trabajo con personas de edad avanzada facilitará la aceptación de la discapacidad como una certeza en la vida, lo que estimulará la comprensión de las medidas necesarias para desarrollar un aprendizaje inclusivo en el aula.

5.10. Evaluación.

La adenda resultante, complementa conceptualmente un tema desarrollado en la guía didáctica del curso, que se imparte durante el último trimestre y su contenido será objeto de evaluación en el último examen parcial del curso.

Además, se incluirán otros elementos para evaluar el grado de participación de cada alumno en el proyecto y el aprovechamiento del mismo -sus aspectos procedimentales y actitudinales-. La suma máxima de los conceptos recogidos en la siguiente rúbrica¹⁰⁵ servirá para incrementar la calificación final como máximo un 20%, siempre que se haya alcanzado una nota igual o superior a cinco en el examen correspondiente.

¹⁰⁵ Esta rúbrica se entregará a los alumnos al comenzar el curso, momento que determina el inicio del desarrollo del proyecto.

Criterios	Rendimiento Bajo <5	Rendimiento Medio	Rendimiento Alto >8
Calidad de los trabajos presentados. 30%	Sus aportaciones presentan más de 4 errores ortográficos o gramaticales. La redacción es deficiente.	La redacción de los trabajos es correcta gramatical y ortográficamente, aunque se desarrolla de manera mecánica con escasa variedad lingüística.	La redacción de los trabajos es meritoria, ortográfica, gramatical y lingüísticamente. La estructura de los trabajos que presenta es coherente con el contenido.
Integra su participación en el proyecto con la comprensión del tema. 35%	Establece escasas, <5 relaciones entre su punto de vista o el de sus informantes con los objetivos propios del proyecto.	Relaciona la suma de sus experiencias en el proyecto con la visión histórica del fenómeno objeto de estudio.	Integra sus conocimientos previos en el campo de la geografía y la historia, con los adquiridos mediante el proyecto.
Realiza aportaciones originales en las diferentes etapas del proyecto. 35%	Apenas participa en la formulación de preguntas originales. Actúa por inercia.	Formula preguntas originales y colabora activamente en la discusión de la metodología de otras etapas del proyecto.	Dinamiza el proyecto a partir de la formulación de múltiples preguntas originales. Aporta sugerencias que favorecen el registro de la entrevista y la mejora en la interacción con los entrevistados.

6.REFLEXIÓN CRÍTICA.

Respecto a la viabilidad del proyecto, es necesario reconocer que su aplicación efectiva no ha sido posible durante las prácticas, debido a su dilatada extensión cronológica, en tanto que se desarrollaría a lo largo de gran parte de un periodo lectivo. No obstante, a continuación, se valorarán algunos de los inconvenientes que, seguramente, debería afrontar, así como ciertos beneficios que podría propiciar.

- El proyecto planteado supone una labor de contrapeso de los conceptos difundidos desde los diferentes libros de texto. La deducción práctica de posibles discrepancias respecto a los contenidos ofrecidos por los manuales, o de la omisión de determinados aspectos en sus páginas, puede suscitar recelos o dudas, respecto a las publicaciones, en parte de los alumnos.

Este es un tema delicado, dado que dicha actitud escéptica se puede extender hacia el conjunto de los contenidos de la asignatura. Por ello, parte del trabajo del docente consistirá en difundir las virtudes de las investigaciones desarrolladas a partir de cualquier tipo de fuente –incluyendo las materiales y documentales- y en incidir en la importancia de las labores de coordinación entre los diferentes grupos de investigación, mediante congresos, simposios y publicaciones colectivas, a través de las que es posible alcanzar una visión del *estado de la cuestión*, relativo a determinados temas de carácter histórico. Se trataría de mostrar, en último término, la relación que, por lo general, se establece entre los contenidos de la vertiente *académica* de la Historia *con* los de la vertiente *escolar*.

- Otro posible inconveniente que podría presentar el proyecto, es el consumo de tiempo. A pesar de que se ha tratado de optimizar la integración de las labores de análisis y coordinación, distribuyéndolas en fracciones de las sesiones didácticas a lo largo de un periodo extenso, las actividades que sustentan el trabajo –selección de preguntas y de informantes, realización y transcripción de la entrevista principalmente- requerirán una parte importante del tiempo *extraescolar* de los alumnos. Este tema es de especial importancia en un curso tan trascendental como es segundo de Bachillerato. La disposición de un bien

tan escaso, puede generar reticencias en los estudiantes y en sus familias. En todo caso, la participación en el proyecto, facilita una mejora del proceso de organización del trabajo, imprescindible ya para los alumnos de este nivel, a la vez que les aproxima a ciertas técnicas y procedimientos que, algunos de ellos, llegarán a poner en práctica en sus próximas etapas formativas y en su integración en el mundo laboral.

Entre las ventajas, aparte del logro, en mayor o menor medida, de los principales objetivos planteados, citaremos algunos beneficios más específicos, que resulta preciso remarcar.

- + Por un lado, al existir un producto final, es decir la adenda, realizada desde el punto de vista de los alumnos, sería posible valorar su grado utilidad y aceptación, tanto en el propio curso, como mediante su usufructo por parte de las siguientes promociones. Esto posibilitaría obtener una idea más precisa sobre la utilización de material de este tipo -autoproducido, tanto de carácter impreso como audiovisual- en el proceso de aprendizaje-enseñanza de la historia.

- + A través de su implementación, el propio profesor incrementaría su capacidad en la gestión de los trabajos desarrollados en grupo o con fuentes orales, lo que le facilitaría desarrollar actividades similares sobre temas de la Historia más recientes, que se podrían materializar, de manera similar, en más adendas o mediante otros formatos de su elección. El conjunto de dichos trabajos le permitiría, en un plazo más dilatado, obtener conclusiones sobre los objetivos, la metodología, los materiales más apropiados y los temas de mayor trascendencia, que podría plasmar en artículos dirigidos, principalmente, a los compañeros de profesión, de manera que se produjera un conveniente proceso de retroalimentación.

- + En otro orden de cosas, el, necesario, trabajo fuera del centro por parte de los alumnos, lograría desvincular la visión de los centros educativos y de las propias instituciones orientadas a la atención de personas mayores como *sistemas de reclusión* –en términos de Foucault-, a través de la difusión del conocimiento y las experiencias entre ambos organismos sociales.

7.CONCLUSIONES.

La extensión generalizada de las nuevas tecnologías, en tanto que posibilitan un acceso inmediato a la información, resta repercusión a la integración de gran parte de los contenidos de tipo conceptual en la formación de los alumnos. Estos contenidos, que además se incrementan de forma exponencial según nos aproximamos al estudio de la *Historia Actual*, experimentan procesos de discusión y análisis en el marco de una *sociedad líquida* en la que se reconsideran gran parte de los valores, al mismo tiempo que los vínculos humanos se debilitan.

Frente a esa deshumanización, este proyecto trata de avanzar en el sentido que lo hace la didáctica de las Ciencias Sociales en la actualidad, trabajando en favor del enriquecimiento de la formación procedimental y actitudinal de los alumnos, tratando, además, de inculcar sensibilidades que posibiliten comportamientos capaces de mantener una sociedad cohesionada.

Inicialmente, este trabajo se concibió como colofón de otro proyecto de mayor entidad. En aquél, se integraban una serie de actividades a desarrollar en el conjunto de la Educación Secundaria y el Bachillerato, distribuidas a partir del estudio y comprensión de determinadas épocas -la Edad Moderna y el tiempo contemporáneo principalmente- presentándose, además, el cine y la pintura como potenciales vehículos metodológicos. En todo caso, trataba de iniciar una aproximación clara hacia la *Historia Social* y el conocimiento de determinados grupos sociales habitualmente *mudos e invisibles*, mediante acciones que estimularan el pensamiento empático de los alumnos. Este proyecto conserva parte de esa esencia, manteniéndose la consecución de la empatía de los alumnos -tanto hacia a los, en principio, *no-protagonistas* de la historia, como hacia sus conciudadanos- como un reto.

Concluyendo ya el trabajo, veo preciso remarcar, además, la idea de que la atención y el cuidado de los alumnos se incrementaría muy favorablemente a través de la colaboración de docentes que los acompañaran, avanzando con ellos en sus cursos. Esto posibilitaría, de primera mano, un seguimiento del comportamiento de los estudiantes y permitiría apreciar la evolución de su grado

de empatía .Un estudio preciso de la influencia de la temática de tipo social en el currículo sobre el grado empático de los alumnos, en combinación con la comprensión por su parte de los distintos tipos de discapacidad -que en el caso de este proyecto se asume a través del contacto con personas de edad avanzada- serían dos puntos de partida ideales para tejer estrategias frente al bullying.

En mi papel, implícito, de alumno, debo recoger aquí, a modo de análisis final, aquellos aspectos positivos para mi propia formación, resultado de la elaboración de este proyecto.

Aprovecho, en primer lugar, para hacer referencia a la trascendencia del trabajo individual en la didáctica, en adición a los métodos expositivos y colaborativos citados en la obra y experimentados en el propio periodo de formación a lo largo del Máster. La aplicación de este método, me ha facilitado la elaboración de este proyecto educativo, a partir de la selección y utilización de materiales que han complementado mi aprendizaje, reflejándose los mismos en la bibliografía y los recursos citados al final de la obra.

Sobre este mismo aspecto, es preciso remarcar la necesidad de una formación autodidacta a lo largo de toda la vida del docente, dado que, a través de su curiosidad y necesidad de aprender, se complementará la formación recibida en los cursos de mejora didáctica a lo largo de su vida profesional, lo que repercutirá, de la mejor manera, en la formación de los alumnos y en el funcionamiento general de los centros donde desarrolle su actividad.

Pues bien, este aprendizaje me ha servido para completar la formación recibida, de manera que me ha posibilitado afrontar el diseño de este TFM, aplicando los conocimientos previos y adquiridos, respecto a temas tan diversos como la adaptación de los contenidos al currículo educativo, circunscrito en una normativa institucional predeterminada o la creación de ambientes que faciliten el trato con los alumnos. Por otro lado, lo que durante el desarrollo del curso se plasmaba a través de la elaboración de unidades didácticas y programaciones, ha tomado forma en un trabajo en el que es necesario valorar cada contenido,

cada metodología didáctica y los principios psicopedagógicos más elementales, de cara a fundamentar y hacer efectivo un proyecto.

Este aprendizaje, igualmente, me ha permitido plantear actuaciones novedosas, que posibilitan dotar a la educación de un importante componente social, que enriquezca la didáctica de la Historia a través de un aprendizaje donde toma importancia el contacto entre personas -a modo de la educación no formal- y que tiene como contrapartida el fortalecimiento de las relaciones dentro de la comunidad, pilar fundamental del propio contexto educativo.

Por último, el desarrollo de este proyecto, ha posibilitado incrementar mi conocimiento respecto a multitud de materias, de manera que se ha elevado mi nivel cultural y educativo, a través de la lectura de las obras de autores expertos en disciplinas diversas, con puntos de vista variados. Dichas lecturas me han propiciado la adquisición de nuevos términos y expresiones, incluidas ya en mi vocabulario, que repercuten en una mejora de mi capacidad expresiva, como comunicador y como docente.

8. REFERENCIAS.

8.1. Bibliografía general:

- ALTAMIRA, R., *La enseñanza de la Historia en las escuelas , Vol.I*, Madrid, Imp. de E .Maestre,1934. Obtenido en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcbs0n4> [Consulta 6 febrero 2018].
- ALTED, A. y SÁNCHEZ, J., *Métodos y técnicas de investigación en Historia Moderna e Historia Contemporánea*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces, 2011.
- BENEJAM, P. “La formación psicopedagógica del profesorado de didáctica de las ciencias sociales”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34 ,1999, pp.219-229.
- BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea, 2006.
- DOMÍNGUEZ, J., *Perspectiva histórica y evaluación de competencias*, Barcelona, Graó, 2015.
- FRASER, R., “La Historia oral como historia desde abajo”, *Ayer*, 12, 1993, pp. 79-92.
- GIMENO,J.,*En busca del Sentido de la educación*, Madrid, Ediciones Morata, 2013.
- GONZÁLEZ, R., “La Historia Oral en la enseñanza secundaria. Utilidad didáctica y potencial educativo”, *Clio. History and History teaching*, 41, 2015. Disponible en <http://clio.rediris.es/clio41.html> [Consulta: 31 enero 2018].
- KITSON, A., STEWARD, S. y HUSBANDS, C., *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, Madrid, Morata, 2015.
- LARA, P.,y ANTÚNEZ, A., “La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (en línea), 20, 2014.Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65247751003> [Consulta: 27 enero 2018].

- LLORENTE DE MATA, L.M.,e IGLESIAS, M.C. “A fonte oral: un recurso didáctico para traballar-la historia recente da localidade, *Revista galega do ensino*, 8, 1995, pp. 93-103.
- LÓPEZ, R (coord.) *Pensar históricamente en tempos de globalización*, Santiago de Compostela, U.S.C., 2011.
- MARRIEZKURRENA, D., “La historia oral como método de investigación histórica”, *Gerónimo de Uztariz*, 23-24, 2008, pp.227-233.
- MARTÍN, P.(ed.), *Ejemplificación de unidades didácticas para el área de ciencias sociales, geografía e historia, ESO*, Madrid, Síntesis, 2014.
- MORA, F., “Tribuna”, *Educación 3.0*, 18, 2015, p.29.
- MOSS, W.; PORTELLI, A.; FRASER, R. *La historia oral*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991
- PAGÉS, J., ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate”, *Edoxa: series filosóficas*, 14, 2001, pp 261-288.
- PORTELLI, A. “El uso de la entrevista en la historia oral”, *Escuela de Historia. Anuario*, 20, 2004, pp. 35-48.
- PRATS, J. (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona, Graó, 2011.
- PRATS.J. (coord.). *Geografía e Historia: complementos de formación disciplinar*, Barcelona, Graó, 2011.
- PRATS, J., “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”, *Revista de la teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 5, 2000, pp. 71-98.
- PRATS,J.y SANTACANA,J., “Enseñar historia y geografía. Principios básicos”, en *Enciclopedia General de la Educación*, Vol. 3, Barcelona, Océano grupo editorial,1998.
- QUINQUER,D.,”Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación”, *Íber*, 40, 2004,pp.7-22.
- RODRÍGUEZ, M.L.(org.), *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, Barcelona, Octaedro, 2010.

- SCHWARZSTEIN, D., “Fuentes orales en los archivos: desafíos y problemas.”, *Historia, antropología y fuentes orales*, 27, 2002, pp. 167-177.
- SCHWARZSTEIN, D., *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001
- SITTON, T., MEHAFFY, G.L. y DAVIS, O.L., *Historia oral, una guía para profesores (y otras personas)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- TRILLA, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Graó, 2007.
- VILAR, J.B., “Las migraciones españolas a Europa en el siglo XX: algunas cuestiones a debatir”, *Migraciones & Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, 1, 2000, pp.131-159.
- YORDAZ, S., “Revisión”, *Clío y Asociados, La historia enseñada*, 1, 1996, pp.188-192.
- YUSTA, M., “Historia Oral, historia vivida. El uso de fuentes orales en la investigación histórica”, *Pandora: revue d'etudes hispaniques*, 2, 2002, pp. 235-244.

8.2: Recursos web:

- Ahoa. Historia de la Memoria. <http://www.ahoaweb.org/colecciones.php> [Consulta 25 enero 2018].
- Museu de la paraula. Arxiu de la memòria oral valenciana. http://www.museudelaparaula.es/web/home/search_free.php [Consulta 25 enero 2018].

8.3. Libros de texto de Bachillerato:

- ÁLVAREZ,L.,GARCÍA,M.,GATELL,C.,GIBAJA,C.,y RISQUES,M., *Historia de España (Aula 3D)*, Barcelona, Vicens Vives, 2016.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, F. et al., *Historia de España Bachillerato 2*, Madrid, Anaya Educación, 2016.
- GRENCÉ, T., (dir.) *Historia de España. Segundo de bachillerato*, Madrid, Editorial Santillana, 2016.

8.4. Normativa educativa consultada:

- Decreto 21/2015, de 26 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja. BOR 3 de julio de 2015, núm. 85, pp. 13481-13938.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación «BOE» núm. 106, de 04/05/2006. Pp. 17168-17207.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato” «BOE» núm. 3, de 03/01/2015. pp. 169-546.